

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

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

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

Suriram concretizações e implicações da colegialidade artificial em três áreas da colaboração entre os professores; a colaboração e a planificação em conjunto, que eram decretadas para ocorrer obrigatoriamente durante o tempo de preparação; o requisito da consulta a professores de apoio para a educação especial, em horários programados; e a participação num programa de treino com pares. Em termos micropolíticos e, mais globalmente, sociopolíticos, a colegialidade artificial não representa meramente um exemplo da insensibilidade pessoal de determinados administradores. Pelo contrário, é constitutiva de sistemas sociopolíticos e administrativos que não são totalmente sinceros quanto ao seu empunhamento retórico no fortalecimento do professorado. Trata-se de sistemas preparados para delegar nos professores a responsabilidade colectiva e partilhada pela implementação, e para os obrigar a prestar efectivamente contas a esse respeito, ao mesmo tempo que se atribuem a si próprios a responsabilidade (cada vez mais centralizada) pelo desenvolvimento e imposição dos objectivos, através de regulamentos que incidem sobre o currículo e a avaliação. Trata-se também de sistemas de regulação e de controlo estatal nos quais o processo de concepção e de planificação permanece globalmente separado da execução técnica²⁹. Em muitos sentidos e em muitas situações, a retórica humanista da colegialidade e do fortalecimento dissimula esta divisão fundamental.

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

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

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

NOTAS

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

- 6 Stenhouse, L., *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, Lewes, Falmer Press, 1980; e Ruddick, J., *Innovation and Change*, Milton Keynes, Open University Press, 1991.
- 7 Hargreaves, A., *Curriculum and Assessment Reform*, Toronto, OISE Press, 1989.
- 8 Campbell, J., «The Education Reform Act 1988: Some implications for curriculum decision-making», in Purdy, M. (ed.), *Approaches to Curriculum Management*, Milton Keynes, Open University Press, 1989.
- 9 Shulman, L., «Teaching alone: Learning together: Needed agendas for the new reforms», Comunicação preparada para a conferência Restructuring Schooling for Quality Education, Trinity University, San Antonio, TX, 1989.
- 10 *Ibid.*, pp. 6-7.
- 11 Hallinger, P. e Murphy, J., «Instructional leadership in the school context», in Greenfield, W. (ed.), *Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies*, Boston, MA, Allyn & Bacon, 179-203.
- 12 Leithwood, K. e Jantzi, D., «Transformational leadership: How principals can help reform school cultures», Comunicação apresentada ao Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, Abril de 1990.
- 13 Glickman, A., «Open accountability for the 1990s: Between the pillars», *Educational Leadership*, 47(7), 1990, 38-42.
- 14 Little, J. W., «Seductive images and organizational realities in professional development», *Teachers College Record*, 86(1), 1984, 84-102; Bird e Little, *op. cit.*, nota 2; Campbell, *op. cit.*, nota 3; Gutin, A., «Common school structures and teacher behaviour», in Beyer, L. E. e Apple, M. (eds), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany, State University of New York Press; Bough, R. Jr., «Accommodation and tension: Teachers' role, and the culture of teaching», in Beyer, L. E. e Apple, M. (eds), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, Albany, State University of New York Press.
- 15 Campbell, P. e Southworth, G., «Rethinking collegiality: Teachers' views», Comunicação apresentada ao Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, Abril de 1990.
- 16 Little, J. W., «The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations», *Teachers College Record*, 91(4), 1990, 509-36.
- 17 No seu estudo largamente citado sobre as relações de trabalho dos professores do nível elementar e as suas implicações para o sucesso dos alunos, por exemplo, Rosenholtz, *op. cit.*, faz alegações ousadas sobre as vantagens da colaboração entre professores, de um modo geral, as quais se baseiam de facto num instrumento de entrevista que incorpora interpretações bastante específicas e estreitas dessa colaboração. Em sete itens que têm a ver com a colaboração, seis referem-se à oferta e recepção de conselhos e de ajuda; um, à partilha de ideias sobre o ensino, bem como de materiais. Nenhum fala com a reflexão crítica, a partilha na tomada de decisões, a planificação em colaboração ou as revisões e reformas colectivas do ensino que têm um carácter estruturado, através de estratégias tais como o ensino com pares (*peer coaching*). Com efeito, os critérios de colaboração de Rosenholtz assentam-se muito aos tipos de partilha limitada e de troca de histórias que Lortie, D., *Schoolteacher*, Chicago, University of Chicago Press, 1975, identificou como sendo bastante compatíveis com um enquadramento básico dos professores no individualismo e na autonomia na sala de aula.
- 18 Little, *op. cit.*, nota 16.
- 19 Hargreaves, A., «Cultures of teaching: A focus for change», in Hargreaves, A. e Fullan, M. (eds)

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

A BALCANIZAÇÃO DO ENSINO

COLABORAÇÃO QUE DIVIDE

(em colaboração com Bob Macmillan)

INTRODUÇÃO

Enquanto escrevia este livro, a Europa de Leste era assolada por mudanças notáveis e dramáticas. Os tanques do Estado rolavam até Moscovo e depois, perante a extraordinária resistência do povo e do Presidente da República Russa, abandonavam rapidamente a cidade. O monólito que antes era o poder soviético transformou-se num mosaico de repúblicas independentes. Entretanto, a Jugoslávia – nação que, aos olhos do Ocidente, tinha sido, desde há muito, a jóia do bloco de Leste – foi dividida por cismas étnicos, linguísticos e culturais e por conflitos nunca vistos durante décadas. Com os sérvios, os croatas e outros a degladiarem-se em rivalidades étnicas e políticas, a própria identidade e integridade da nacionalidade jugoslava foi destróçada.

Do outro lado do mundo, num pequeno vale do sul da British Columbia, no Canadá, existe uma modesta extensão de areia e arbustos. No seu centro cresceu uma pequena povoação, em grande parte nas últimas três décadas. Muitos dos seus residentes mudaram-se para lá, vindos de outras partes do Canadá e do mundo, particularmente da Europa. Uma das moradores é cabeleireira. Numa ocasião em que passei férias lá, foi ela que me cortou o cabelo. É eslovena. Quando soube que eu tinha um velho amigo na Jugoslávia, fez-me uma extensa análise histórica e política dos problemas do país. Descreveu-me a intensa suspeita e inimizade existente entre os diferentes grupos étnicos, especialmente os servos e os croatas, a qual tinha as suas origens não só na etnicidade, mas também em diferenças fundamentais de religião, de língua e de cultura; e de conflitos políticos passados (mas não esquecidos) em que estas diferenças eram tão profundas e multifacetadas que se tornavam virtualmente irreconciliáveis. Parecia que só o controlo estreito e a imposição de um comando central eram capazes de suprimir estas diferenças e fazer com que a ordem prevalecesse.

Em contraste com este quadro de desespero, a minha cabeleireira eslovena apresentou-me outro. Existiam três hotéis na cidade, disse ela: dois exactamente ao lado um do outro e um terceiro, mesmo ao fundo da rua. Os donos desses hotéis tinham se tornado bons amigos. Bebiam juntos e socializavam entre si. Nada havia de invulgar nisso, talvez, a não ser o facto de um ser sérvio, o outro croata e o terceiro, esloveno.

Inimigos tradicionais num país, amigos leais noutro. Diferenças que pareciam ser irreconciliáveis e inatáveis, e rivalidades que se tinham tornado tão profundas num contexto, através da cultura e da história, deixavam de ser definitivas, noutro. Parecia que, deslocados das fronteiras e das tradições culturais que os mantinham separados e desconfiados uns dos outros, os membros destes grupos étnicos eram capazes de viver juntos de modo mais construtivo. No deserto canadiano, longe dos pressupostos e distinções culturais da sua terra de origem, até se podiam tornar amigos.

Ao contar esta história, não pretendo trivializar os terríveis problemas sociais e políticos que têm afligido certas zonas da Europa de Leste. Mas um facto é que tal história veicula mensagens importantes sobre a natureza e as consequências de diferentes tipos de cultura e diversos tipos de colaboração. Mostra, inclusive, que a colaboração pode unir, mas também pode facilmente dividir. Neste capítulo, analisam-se os tipos de colaboração que dividem, aqueles que separam os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros no interior de uma escola.

Designo as culturas deste tipo por *culturas balcanizadas*. A forma balcanizada da cultura dos professores, como outras, é definida por padrões particulares de interacção entre docentes. Nas culturas balcanizadas, tais padrões consistem, essencialmente, em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola, como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias, as unidades de educação especial, ou as divisões juniores e primárias das escolas elementares¹.

Contudo, a balcanização não consiste simplesmente num trabalho ou numa associação entre colegas, em pequenos grupos. Mostarei que ela pode ter — e tem — consequências negativas ao nível da aprendizagem dos alunos e dos professores. Por outro lado, existem muitas maneiras de os docentes trabalharem em grupos mais pequenos — como sejam as unidades de ensino em equipa (*teaching teams*), as equipas de desenvolvimento da escola (*school improvement teams*) e os grupos de planificação curricular — que podem ser extremamente positivas, tanto para eles como para os seus alunos. O que está aqui em causa não são as vantagens e desvantagens gerais de os professores trabalharem em conjunto ou de se associarem em grupos mais pequenos de colegas, mas sim as configurações particulares que tais formas de associação podem assumir (e assumir muitas vezes), bem como os seus efeitos. A balcanização não se limita a constituir uma forma de as pessoas se associarem em subgrupos mais pequenos. Nas suas formas mais características, as culturas balcanizadas possuem

quatro qualidades adicionais, quer entre os professores, quer noutros grupos.

1. *Perneciabilidade Baixa*. Nas culturas balcanizadas, os subgrupos estão fortemente isolados uns dos outros. A pertença a grupos múltiplos é pouco comum. Os professores balcanizados pertencem predominantemente e talvez exclusivamente a um só grupo, mais do que a qualquer outro. A sua aprendizagem profissional ocorre principalmente no seio do seu próprio grupo (como é o caso do departamento disciplinar), e a natureza desta aprendizagem — daquilo que acabam por conhecer, pensar e criar — varia consideravelmente entre subgrupos. Aquilo que *sabem* e *acreditam*, num departamento ou divisão, por exemplo, pode vir a ser bastante diferente daquilo que *sabem* e *acreditam* noutro². Portanto, a balcanização consiste em subgrupos cuja existência e composição estão claramente delimitadas no espaço, possuindo fronteiras claras entre si.

2. *Permanência elevada*. Uma vez estabelecidos, os subgrupos que constituem a balcanização, bem como a respectiva composição, também tendem a ter uma forte permanência ao longo do tempo. Nas culturas docentes balcanizadas, são poucos os professores que se movem entre grupos, de um ano para o outro. As categorias de subgrupos permanecem relativamente estáveis, bem como a participação de cada elemento. Os professores passam a ver-se a si próprios, não como docentes em geral, mas especificamente como professores elementares, de Química, ou de Educação Especial³.

3. *Identificação Pessoal*. Nas culturas balcanizadas, as pessoas ficam especialmente ligadas a subcomunidades no interior das quais se inclui e se define grande parte da sua vida profissional. Na área da educação, boa parte deste processo resulta da própria socialização escolar, da educação universitária e da preparação profissional dos professores, processos nos quais estes aprendem a identificar-se em particular com as suas disciplinas favoritas e a perspetivar o mundo do ponto de vista de tais disciplinas. A estrutura da formação de professores, segregada que está em diferentes estádios ou patinéis de especialização, também os leva a identificarem-se, desde cedo, como sendo, respectivamente, professores do ensino elementar, do ensino secundário ou do ensino unificado. A socialização que acompanha o ingresso em disciplinas ou em outros subgrupos provoca formas particulares de construção das suas identidades. Nas escolas, a pertença activa a tais subgrupos associa a estas identidades um conjunto de pressupostos, largamente partilhados no interior da subcomu-

nidade, relativos à natureza da aprendizagem (será esta linear ou não-linear? Centrada no produto ou centrada no processo?), às estratégias exequíveis (ensino frontal, aprendizagem cooperativa, individualização, etc.) e às formas de agrupamento dos alunos (será a estratificação por aptidões necessária ou desejável, etc.?). A indução, no sentido do ingresso numa subcultura disciplinar (ou de outra natureza), orienta-se para uma tradição particular, caracterizada pelos seus próprios entendimentos relativamente ao ensino, à aprendizagem, ao agrupamento dos alunos e à avaliação⁴. Em situações nas quais é raro um professor pertencer a vários grupos, a indução numa tradição significa a sua exclusão e distanciamento em relação a outras tradições, o que prejudica a comunicação entre o pessoal docente e a consistência das suas expectativas. A este respeito, a identificação singular com determinados subgrupos enfraquece a capacidade de empatia e a colaboração com os outros.

4. *Compleição política.* Finalmente, as culturas balcanizadas possuem a sua própria compleição política. As subculturas dos professores não são meras fontes de identidade e de significado: também são repositórios de interesses próprios. As promoções, o *status* e os recursos são frequentemente distribuídos e concretizados por via da pertença a estas subculturas. Tais bens não são distribuídos de modo equitativo, nem contestados em igualdade de circunstâncias pelas diferentes subculturas. Os professores dos alunos mais velhos tendem a usufruir de maior *status* e de mais recompensas do que aqueles que ensinam os alunos mais novos; os professores de algumas disciplinas, mais do que os de outras. Nas culturas balcanizadas, há vencedores e vencidos, *mágoa* e *ganância*. As dinâmicas de poder e de interesse próprio (sejam elas manifestas ou latentes) existentes no seio destas culturas determinam de modo importante a maneira como os docentes se comportam enquanto comunidade⁵.

Estes comportamentos políticos têm consequências importantes ao nível educativo. Os desequilíbrios de poder e de *status* existentes entre os grupos que estão estritamente delimitados entre si fazem com que os professores tenham dificuldade em obter acordos comuns, em áreas que ameaçam as suas oportunidades de progressão na carreira, de obtenção de recursos e de usufruto de boas condições de trabalho. Quando são introduzidas inovações importantes, estas também dividem os docentes entre aqueles que as apoiam (os quais serão beneficiados por elas) e os que se lhes opõem (aqueles que serão prejudicados por essa introdução)⁶.

Estes padrões da balcanização não são inevitáveis, e, na parte final do capítulo, examinarei algumas das alternativas possíveis. Entretanto, descreverei e analisarei dois casos muito diferentes de balcanização, em duas escolas secundárias,

a fim de explorar o modo como ela se apresenta na prática e as diferentes formas que pode assumir, bem como as consequências daí resultantes. Os casos são retratados de um estudo realizado na província de Ontário, no Canadá, sobre a maneira como os professores de oito escolas secundárias de diferentes tipos estavam a reagir a uma decisão política, decretada ao nível provincial, para eliminar, até ao Outono de 1993, a estratificação dos alunos por níveis de aptidão (*streaming*) que existia nessas escolas ao nível do 9º ano⁷. O estudo baseia-se em entrevistas realizadas em 1991-92 com os directores de cada escola e com professores de algumas disciplinas, os quais tinham ensinado ao 9º ano em, pelo menos, um dos dois anos lectivos anteriores. As disciplinas seleccionadas foram o Inglês, o Francês, a Matemática, a História/Geografia (dependendo de qual destas era oferecida no 9º ano), os estudos técnicos ou tecnológicos e os estudos familiares (*family studies*). Foram também entrevistados consultores de orientação (*guidance counsellors*) e professores de Educação Especial. As entrevistas seguiram um guião semi-estruturado que se centrava nas relações de trabalho que os professores mantinham com os seus colegas, as suas perspectivas e práticas relativamente à pedagogia, à sua disciplina e à sua carreira, e as suas perspectivas e práticas, no que dizia respeito à eliminação da estratificação por aptidões e outras formas de agrupamento dos alunos. Todas as entrevistas foram gravadas em registo áudio e subsequentemente transcritas.

O primeiro caso é o de uma escola secundária bastante convencional, organizada em torno de disciplinas e orientada academicamente, a qual, na altura do estudo, não estava minimamente entusiasmada com a iniciativa da eliminação da estratificação por aptidões. O segundo caso refere-se a uma escola secundária inovadora com uma imagem muito forte, cujos docentes tinham sido especialmente contratados para implementar a eliminação dessa estratificação, para estabelecer *coortes* de alunos que permanecessem juntos durante grande parte do programa do 9º ano e para realizar um conjunto de outras mudanças, no âmbito da avaliação e da orientação dos alunos. Existem diferenças importantes entre estas duas escolas, uma aparentemente tradicional, a outra inovadora, mas veremos que tais diferenças não opõem uma escola secundária balcanizada a outra que não o é. Com efeito, ficará claro que, pese embora a sua natureza inovadora, o segundo caso da escola secundária reestruturada não aboliu de forma alguma a balcanização, tendo-a simplesmente reconstruído e reinscrito em moldes diferentes.

O capítulo termina com uma análise do contexto e das consequências mais gerais da balcanização para as escolas secundárias. Defenderei que, não obstante todos os desafios da idade pós-moderna, as escolas secundárias e os seus professores estão profundamente envolvidos e emaranhados nos modelos e prioridades organizacionais da modernidade. Existem formas de se sair desta situação, e descreverei uma escola que oferece pistas quanto às soluções possíveis. Mas o poder da modernidade permanece forte, e a maior parte dos

professores do ensino secundário mostra poucos sinais de querer acabar com ele.

ROXBOROUGH HIGH: A BALCANIZAÇÃO TRADICIONAL

A Roxborough High School abriu em 1957, enquanto segunda escola secundária de uma cidade do Ontário em expansão. Tendo já tido uma população estudantil de mais de 2000 alunos no final dos anos 70, por altura do estudo tinha estabelecido em pouco mais de 1300, devido às políticas do *school board* ao nível da colocação de alunos. Um documento preparado pela escola para efeitos do estudo afirma que

a comunidade da qual são oriundos os alunos de Roxborough é, solidamente, de classe média. A maior parte dos pais detém ocupações de gestão ou de carácter profissional e possui expectativas elevadas em relação aos seus filhos. O corpo discente é maioritariamente branco, embora, mais recentemente, se tenha matriculado na escola um número crescente de minorias visíveis.

Por estatísticas da escola se lê que a sua taxa de abandono se situa abaixo dos 2%, contra um valor regional de mais de 8%. Consequentemente, num sistema provincial que faz uma diferenciação entre cursos de nível académico, cursos de nível geral e cursos de nível básico, no 9º ano, as matrículas nos cursos de nível geral são baixas (estando, por exemplo, apenas 10% dos alunos de Inglês inscritos nesse nível). Os cursos de *status* mais baixo (como é o caso da educação física, a música, a arte, os estudos familiares e a educação técnica) são oferecidos no nível geral (embora aceitem alunos de uma faixa mais lata de aptidões) e, portanto, encartados pelos directores de escolas como estando já fora de um sistema estratificado. A escola pendee clara e orgulhosamente para uma ênfase académica de tipo tradicional no seu recrutamento, programa e valores. Esta ênfase é fortalecida pela inclusão de um programa de imersão no Francês (*French immersion*).

O director de escola declara, imperturbado, que se trata de um escola *tradicional*, o mesmo acontecendo com muitos dos seus docentes. Ao abordar a escola, em nome da equipa do projecto, para convidá-la a participar no estudo, um superintendente do *school board* afirmou ironicamente que estávamos à procura de uma «escola anti-diversiana» e perguntou se a direcção gostaria de ser incluída nesses termos. Ao nível do pessoal docente, trata-se de uma escola altamente estável. Para além do director e do vice-director, existem outros 89 professores, com uma idade média de 45 anos. A sua média de anos de experiência de ensino é de 18, e o número média de anos que ensinaram em Roxborough é 14! Um indicador adicional, ilustrativo do poder de retenção que a escola exerce sobre o seu pessoal

mostra que 27 % dos docentes (1/3) nunca ensinou em qualquer outra escola, e outra parte ensinou aqui durante todos os anos da sua carreira, à excepção de um.

Alguns dos docentes foram atraídos para Roxborough pela sua reputação académica, social e comunitária e, à semelhança do professor de estudos familiares que se queria mudar para a cidade, deixaram passar outras oportunidades e «aguentaram-se finés, à espera que lhes caísse algo nas mãos». Dois dos dez professores que entrevistámos tinham vindo pela primeira vez para Roxborough no âmbito de trocas de docentes a curto prazo e tinham acabado por ficar. Independentemente das suas razões, uma vez chegados, a maior parte gostava de ficar, por vezes até à custa de oportunidades de carreira em outros sítios. A este respeito, a resposta do professor de História foi típica. Apesar de atraído pela ideia de trabalhar em outros lugares e adquirir novas experiências, ele disse:

Sinto-me muito confortável em Roxborough, mas as situações fáceis e conhecidas são assim mesmo! ... Gostaria de acreditar que não vou terminar a minha carreira aqui, que deveria mexer-me e adquirir também algumas experiências novas. O problema está em fazer essa ruptura. Quanto mais tempo fico, mais fácil é ficar.

O professor de matemática reforçou esta interpretação, ao dizer: «Uma vez chegadas aqui, as pessoas gostam de ficar, a não ser que surja uma promoção.»

Existem muitos factores que faziam com que os docentes ficassem em Roxborough. Entre estes, os alunos ocupavam um lugar central, o que confirma a opinião de Meitz, segundo a qual o *status* e o valor dos professores é definido, em muitos sentidos, pelas características e qualidades dos seus alunos⁸. Um professor afirmou que a razão pela qual as pessoas ficavam «tem muito a ver com o conforto, com os alunos, com a comunidade que temos aqui e que constitui a escola». A professora de Educação Especial alegava que os miúdos de Roxborough estavam academicamente «um degrau acima dos outros», afirmação que dizia escutar insistentemente da parte dos professores itinerantes, dos profissionais de saúde mental e de outros docentes que passavam pela escola. Esta professora reiterou os comentários de uma visitante, que disse:

Em Roxborough existe um *feeling* diferente. [Referiu-se a alguns eventos que estavam a ser realizados na altura, na escola.] Estávamos em Dezembro, e os miúdos estavam a cantar canções de Natal no *hall*; os professores juntaram-se numa banda para tocar canções e para recolher fundos para acções de caridade (...). Há um ambiente diferente.

Para além dos alunos e da comunidade, o calibre e as características do corpo docente eram outra razão pela qual os professores gostavam de Roxborough e

permaneciam lá. Geralmente, as relações entre os docentes eram muito valorizadas no interior da escola. Como referiu o professor de Geografia:

É fácil falar com a maior parte do pessoal. A maior parte das pessoas aceita o seu papel, e não existem grandes lamúrias, intrigas ou queixas ... Se tenho um problema com um aluno, posso ir ter com o professor e falar com ele ... a maior parte do pessoal dedica-se e faz o seu trabalho. Isso é agradável.

O professor de Inglês referiu-se à «qualidade da educação, e isso reflecte-se no pessoal docente, na qualidade e dedicação do pessoal docente. Esse é um dos factores mais fortes.» Os professores de Roxborough, afirmou ele, «dão apoio, são amistosos e empenhados». As relações entre os professores eram particularmente valorizadas pela docente de estudos familiares, que tivera anteriormente uma experiência de fusão entre duas escolas, a qual tinha dividido o pessoal e criado dissonâncias, «amargos de boca» e um mau ambiente na sala de professores. Portanto, em Roxborough, esta professora valorizava especialmente as «relações muito positivas existentes entre pares nesta escola». Os colegas eram «muito positivos, ajudavam muito». Passavam muito tempo, com os miúdos nas salas, depois das aulas. Existia «um tom de profissionalismo». «Toda a escola trabalha em conjunto», disse ela, referindo-se também às secretárias e ao porteiro.

Vários professores observaram que, apesar da sua idade global, 55% dos docentes estavam envolvidos activamente em práticas extra-curriculares com os alunos. Como observou o professor de Matemática, tal envolvimento ajudava a criar um bom espírito de escola.

É importante que reconheçamos as percepções positivas que estes professores têm dos seus alunos, da comunidade e dos seus colegas. A escola caracteriza-se por uma ênfase académica tradicional, facto que é admitido orgulhosamente pelo director e por muitos dos seus professores. Vemos também que, na sua estrutura e na identificação dos seus professores, ela se baseia fortemente em disciplinas. Demonstrarei que, em torno destas estruturas e identidades disciplinares, foram construídos fortes padrões de balcanização. Mas a escola não é de forma alguma um lugar de trabalho esgotante e inípedoso, fora de moda e pouco preocupado com as pessoas. Efectivamente, o sentido de comunidade e de empenhamento existente entre os seus professores é, pelo menos, tão forte como aquele que existe em muitas das escolas que são mais explicitamente inovadoras.

É com este sentido claro de contexto que desejo definir e descrever os padrões de balcanização, baseados nas disciplinas, que permeiam Roxborough High. Os dados sugerem que esta balcanização limita a capacidade da escola para desenvolver aquele lado da sua missão que está mais ligado ao cuidado para com os outros (o qual era considerado pelo professor de educação especial como

estando já bastante presente, mas insuficientemente reconhecido) e para alargar esta faceta, de modo a responder às necessidades dos alunos que integram as turmas de nível geral, as quais não são facilmente acomodadas pela ênfase académica da escola. Em segundo lugar, os dados também sugerem que a balcanização cria e sustenta distinções invejosas de *status* entre as disciplinas académicas e as *práticas* e, portanto, entre os alunos que estão matriculados nelas, de tal modo que ameacem o equilíbrio do programa e a viabilidade das soluções isoladas que são adoptadas para o problema dos estudantes pertencentes às turmas de nível geral. Em terceiro lugar, e mais importante, os dados sugerem que a balcanização cria e confirma um mito de imutabilidade da escola e que, ao reduzir as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, limita a tomada de consciência do potencial de mudança que já existe no seu interior.

A identificação disciplinar e a ênfase académica

Em Roxborough High, a maioria dos professores identifica-se estreitamente com a sua disciplina, tem experiências de ensino limitadas fora dela e desenvolveu anteriormente identidades pedagógicas que são congruentes com a ideia de que tal disciplina deve ser posta em prática de um modo fortemente académico. Dado o tempo que muitos deles já passaram em Roxborough, estas ligações e identidades disciplinares tenderam não só a estabilizar, mas até a tornar-se um pouco entrencheadas. Neste sentido, Roxborough exemplifica muito claramente as qualidades da baixa permeabilidade e da forte permanência, dois dos critérios definidores da balcanização.

Os docentes de Roxborough High eram, nas palavras do professor de matemática, «muito dedicados ao ensino das suas disciplinas. Penso que os professores se orientam muito para os conteúdos, para o lado académico das coisas.» Em geral, disse ele, existia «uma percentagem muito elevada de professores excelentes, do ponto de vista académico». Ele próprio sempre soube que «a Matemática era a disciplina que iria ensinar». Foi um excelente aluno na matéria, durante o 12º ano, e estudou-a na universidade. Continuava «muito interessado na Matemática. Gosto bastante de fazer e de ensinar Matemática.» Agora, a Matemática «já faz parte de mim», disse ele.

Uma coisa, ou está certa, ou errada, e existe uma estratégia certa para o determinar. Não preciso de ser criativo. Existe a possibilidade de se acertar (...) e descobrir as respostas certas dá-me uma certa satisfação.

Independentemente das limitações que pudesse ter, este professor sentia que «o (...) lado académico compensa isso. Porque os miúdos sentem-se confortáveis nas minhas aulas. Eles tendem a aprender, *se optarem por fazê-lo*. Se estiverem interessados em compreender aquilo que se passa, compreendê-lo-ão». Contudo,

Alguns miúdos são capazes de não ter qualquer interesse ... isso é um desafio, fazê-los interessarem-se, alunos (...) para quem a Matemática nunca foi fácil ou útil. Alguns já vêm com ideias feitas sobre a Matemática.

Mais geralmente, este entrevistado achava que:

Talvez os miúdos que não querem aprender se saíssem melhor se se sentissem mais confortáveis do ponto de vista pessoal (...) acho que a coisa é muito mais profunda do que simplesmente detestar-se Matemática ou outra coisa qualquer. Trata-se mais de eles não gostarem da escola e para eles eu sou simplesmente mais um professor ... não sendo a Matemática normalmente a disciplina favorita desse tipo de alunos. O meu estilo não é o de dizer, «Eh, isto é fixe!», ... não sou espalhafatoso ... É claro que trago exemplos concretos e esse tipo de coisas, mas isso tem mais a ver com a minha maneira estruturada e ordenada de fazer as coisas.

O professor de História mencionou a sua disciplina como sendo um dos aspectos predilectos, ao nível do seu emprego.

Uma pessoa trabalha definitivamente com toda a matéria. Trago para este emprego uma mente intrinsecamente curiosa sobre coisas que tenham a ver com (...) política e História, acontecimentos actuais, tudo isso. É simplesmente algo que me vem naturalmente ... Por isso, transporto consigo um interesse natural pela matéria.

Este professor não está de modo algum acomodado na sua abordagem à disciplina. Organiza visitas a Washington, de modo a que os seus alunos possam analisar questões políticas com os congeneres de outras escolas. Interrompeu o programa para discutir a Guerra do Golfo. «Entusiasma-se com o material» e comunica este entusiasmo aos seus alunos. Mas o seu estilo principal de ensino é o da discussão ao nível da turma. Confessa que gosta de ser o centro das atenções, não está convencido de que os alunos estejam a aprender quando trabalham individualmente e admite sentir-se inseguro quando não controla as situações. Este estilo parece adequar-se bem a muitos dos alunos de Roxborough mas, tal como o professor de Matemática, este docente também experimenta dificuldades com os mais lentos, que não estão tão apaixonados pela disciplina como ele próprio está.

A escola está construída sobre identidades disciplinares fortes, com uma ênfase académica elevada e pedagógicas que a suportam. O processo de tomada de decisões, no qual os chefes de departamento desempenham um papel central, enquanto filtros das decisões, fortalece ainda mais estas disciplinas. Quando o estudo foi feito, a maioria dos professores reconhecia e estava genuinamente

preocupada com o facto de os alunos das turmas de nível geral não serem bem acompanhados dentro da escola. Mas a solução foi o estabelecimento de uma Comissão do Nível Geral, a qual lidou com o problema como se se tratasse de uma questão isolada. Nesta altura, o que o pessoal tinha mais dificuldade em perceber era o modo como a sorte e as frustrações dos alunos das turmas de nível geral eram enformadas pelas identidades, prioridades e capacidades dos professores, as quais tinham as suas raízes no domínio académico, baseado nas disciplinas e nas mentalidades mais puramente intelectuais que constituíam aquele domínio, tanto as dos docentes como as dos alunos de maior sucesso⁹.

As diferenças de status

As diferenças de status entre as disciplinas dão origem a alunos com status diferentes. Tanto a educação técnica como os estudos familiares fazem parte do leque de disciplinas a partir do qual seleccionámos os nossos entrevistados. Ambas foram estabelecidas pela escola enquanto programas de nível geral, no 9º ano, mas também estão abertas aos alunos de nível mais avançado. Contudo, na prática, a maioria daqueles que as frequentam é «de nível geral». O professor da área técnica estima que a maior parte das suas turmas é composta por cerca de dez alunos «de nível geral» e entre três a cinco «de nível avançado.» A docente de estudos familiares observa que, pelo facto de a sua disciplina ser facultativa, «um certo tipo de pessoa escolhe os estudos familiares», em comparação com o Inglês, de que também dá algumas aulas, e onde «se está exposto aos académicos.» Ela estima que, no presente curso do 9º ano, em 18 alunos, 12 são do nível geral.

As diferenças de status entre os alunos e os níveis do programa em que são ensinados reflectem-se e são reforçadas por status diferenciados entre as disciplinas que são designadas para esses níveis. Na educação técnica, as questões de status e de política têm vindo a ameaçar a própria viabilidade da disciplina. O advento e a expansão dos estudos de gestão (*business studies*) em Ontário e a imposição provincial que lhe está associada, segundo a qual os alunos do 9º ano devem ter, *ou* tecnologia, *ou* estes estudos, conduziram a uma forte baixa no número de alunos que têm educação técnica e também, portanto, na dimensão e no status dos departamentos desta área.

Em Roxborough, a educação técnica começou a funcionar com nove professores e um grande número de oficinas. Agora, tem só quatro. Esta situação foi causada pelas exigências provinciais e pelo declínio do número de matriculas, assim como pelas atitudes dos pais, reforçando o declínio de status no qual a educação técnica já estava imersa.

Roxborough não é ... como hei-de dizer isto, não temos aqui muitos alunos que queiram ter uma educação técnica. É por causa da localização.

A escola está situada num ... os pais querem que eles sejam médicos e dentistas e esse tipo de coisas.

Os problemas de *status* dos estudos familiares articulavam-se de modo ligeiramente diferente. Aqui, as dificuldades decorrentes da intenção de conferir uma natureza prática à disciplina estavam ligadas às fortes conotações de identidade sexual que eram atribuídas à cozinha e à vida doméstica. Em resposta a uma questão sobre os lados menos positivos do ensino da disciplina, a professora de estudos familiares disse:

Penso que há muitas pessoas na escola que são mais velhas e que lhe chamam economia familiar (*home economics*) e que continuam a vê-la em termos da costura e da cozinha tradicional. Gostava que soubessem mais do assunto.

Um pouco mais tarde, continuou:

P. Existem à volta de 10 a 20 pessoas na escola que dizem “economia familiar” e que a vêem como uma coisa estritamente feminina. Na sala de professores, apanhamos com as tarefas que são normalmente atribuídas ao nosso sexo e esse tipo de coisas: “Bem, venha daí o pessoal da economia familiar para lavar a louça ou cozinhar! Não são vocês que confeccionam bolachas e que fazem concursos de tartes?” Porque parece que há vinte anos atrás era isso que os professores de economia familiar faziam.

E. Como é que lida com isso?

P. Bem, corrijo-as quando dizem economia familiar. Suponho que esse termo me incomoda bastante, por isso explico-lhes que a designação é «estudos familiares». Quando perguntam — “Você não cozinha bolachas?” — respondo: — “Não, terminámos a nossa componente de cozinha. Só a tivemos durante dois meses.” Então eles querem saber o que vamos fazer nos próximos seis meses, por isso tenho praticamente que pôr as cartas na mesa e dizer-lhes é bem mais do que cozinhar!

E. Isso acontece tanto com as mulheres como com os homens? As mulheres tendem a compreender aquilo que vocês fazem?

P. Sim, as mulheres compreendem melhor.

E. Isso é interessante.

P. Não acontece muito, mas é a pior coisa que pode acontecer aos estudos familiares. É realmente uma boa área para se ensinar, mas podemos estar em frente à nossa sala de aula ou a pescar os miúdos do corredor para os meter na sala porque estamos prontos para começar, e algum professor passa e diz: “Mike, o que é que estás aí a fazer, nos estudos familiares?” A mensagem é que se é do sexo errado,

Dadas estas questões de *status* e de identidade sexual, aliadas à definição da disciplina como sendo simplesmente facultativa, não é de surpreender que esta

professora tenha concluído que “temos que trabalhar no duro para promover a nossa disciplina.”

Os benefícios potenciais, para todos os alunos, da aprendizagem de programas de estudos familiares e de educação técnica são imensos. Estas disciplinas alegam ser altamente relevantes para os domínios do lazer, da formação técnica, da paternidade e da maternidade e da gestão da vida, e têm-se baseado nisso para reclamar um estatuto obrigatório. Entre os diversos departamentos, estão na vanguarda das tentativas para aliar a teoria e a experiência prática na aprendizagem dos alunos. E, apesar do seu *status* mais baixo, ou talvez por causa dele, são, em termos pedagógicos e organizacionais, duas das disciplinas mais inovadoras — muitas vezes por razões de pura necessidade, quando as reduções nas matrículas fazem com que anos e níveis de aptidão diferentes tenham de ser ensinados simultaneamente.

E, contudo, não obstante os seus aspectos positivos e os seus contributos, tais disciplinas continuam a não ser escolhidas por muitos alunos, sendo ostracizadas pelos seus pais e incompreendidas pelos colegas daqueles que as ensinam. Dada a dimensão modesta dos seus departamentos, também influem pouco nas políticas e nos processos de tomada de decisões ao nível da escola. Deste modo, os alunos de *status* mais baixo são relegados para disciplinas e cursos também de *status* inferior, e o ciclo da marginalização desses alunos e disciplinas é reforçado.

O fechamento disciplinar e o mito da imutabilidade

A influência da balcanização em Roxborough High também perpetua o mito da imutabilidade entre os seus professores, dissimulando a capacidade de iniciativa individual que muitos deles possuem para melhorar os seus conhecimentos e aptidões e restringindo as oportunidades de que dispõem para aprender uns com os outros, particularmente cruzando fronteiras disciplinares. Um professor reconheceu que “preparamos bem os miúdos para a universidade”, mas também achava que “não nos devíamos recostar para trás e dizer: ‘Estamos em Roxborough e, portanto, vocês são uns privilegiados por estarem aqui!’ Existem muitas escolas que estão a fazer coisas inovadoras maravilhosas, e também temos que estar preparados para as fazer.” “Alguns membros do corpo docente”, concluiu ele, “tendem a achar que ‘aqui é Roxborough. O currículo é importante. Preparamos miúdos para a universidade, e tudo o que se desviar disso é mau.’” Outra professora, depois de admitir que “existem muitos professores bastante bons”, acrescentou, contudo, que

gostaria talvez de ver uma política com uma mentalidade mais aberta, para tentar coisas novas, e não sentirmos que tudo tem de ficar na mesma, que podemos ir mudando as coisas à medida que avançamos. Quer dizer, Roxborough (risos!) não muda!

Outro professor observou que “para começar, temos aqui um corpo docente que está a envelhecer e não é muito receptivo a novas experiências”. Um quarto professor era consideravelmente mais clamoroso. Queixava-se de que, de certo modo, a escola “assenta sobre a reputação” de ser “uma boa líder ao nível académico”, o que poderia já não ser tão verdadeiro como o fora há 18 ou 20 anos atrás. E continuou:

Pelo facto de não existirem muitas pessoas a chegar de outras áreas, temos tendência para perpetuar alguns destes mitos. Penso que são mitos, mas, como todos os mitos, há neles uma certa dose de verdade e uma certa dose de criação ... Como me disseram algumas pessoas que ensinaram aqui e que saíram para outros sítios e, para usar a linguagem vernácula, esta é uma escola que, quando comparada com algumas escolas das redondezas, é de tipo *snob*. (...) Pessoas que não estão abertas a mudar de uma forma tão rápida como gostaria que estivessem.

Por vezes acho isso frustrante, e estar com pessoas (...) que pensam que a mais pequena coisa é uma mudança. De facto, elas não fazem uma ideia daquilo que a mudança realmente é. Acabou por se tornar num tipo de corpo docente bastante isolado – não antipático para as pessoas que fazem parte dele, (mas) provavelmente um pouco mais difícil de penetrar. As pessoas são bem intencionadas, mas não existe grande mudança nem grande juventude. E por vezes sente-se um pouco a falta da energia que geralmente acompanha a juventude.

Embora as afirmações deste professor sobre os seus colegas sejam, em muitos sentidos, profundamente perspicazes, também encerram uma ironia intrigante. Ele acha que a reputação da escola, enquanto líder académica, é, pelo menos em parte, mítica. Contudo, existem dados que mostram que as suas próprias imputações de imutabilidade aos seus colegas também poderão ser algo míticas. Um colega, por exemplo, embora reconhecendo que a escola continua agarrada a “valores tradicionais”, também sublinha que “acontece aqui muita inovação; aliás, mais do que em outras escolas”. As nossas transcrições de entrevistas contêm muitos exemplos que confirmam esta afirmação. Este professor, por exemplo, embora sendo um defensor acérrimo da língua inglesa, que se esforçava para a “proteger da deterioração”, também estava a sentir algum gozo em inovar com computadores, porque “devemos criar os nossos próprios desafios. Não me deixo esmagar. Acho que é isso que torna as coisas bastante divertidas”. Nos estudos familiares e na tecnologia, como vimos, existiam amplas mudanças e inovações. O professor de tecnologia, por exemplo, tinha por várias vezes adquirido mais formação em ramos completamente novos, à medida que o departamento encolhia, atualizando constantemente os seus conhecimentos em áreas que se estavam a transformar rapidamente, tais como a electrónica, e aprendendo a ensinar em simultâneo, na

mesma sala, anos diferentes e níveis de aptidão múltiplos.

Todavia, as inovações e as mudanças que ocorrem em cada departamento disciplinar, em particular, são frequentemente invisíveis ao nível da escola, considerada como um todo, pois tais departamentos e os seus membros estão fortemente isolados entre si. Uma história contada pelo professor de Matemática ilustra claramente a natureza e as consequências deste problema.

Este professor começou a interessar-se pela aprendizagem cooperativa. Fez muitas leituras e participou em diversos *workshops* sobre o assunto, incluindo sessões de desenvolvimento profissional relacionadas com a aprendizagem cooperativa em Matemática, no seu próprio distrito, seis meses antes, e um outro *workshop*, apenas um mês antes da entrevista, realizado fora do distrito. Cuidadoso como é em relação às inovações, mesmo após a sua exposição aos *workshops*, leituras e vídeos, experimentou “um pouco de aprendizagem cooperativa”, apenas uma vez, com a sua turma de Informática do 10º ano. Aquilo que outras pessoas poderiam considerar um investimento bastante pequeno na mudança, representava, no entanto, para ele, um risco e uma incerteza substancial. Eis a razão.

Depois de concluída a nossa primeira entrevista, este professor descreveu o seu primeiro encontro prático com a aprendizagem cooperativa. A conversa está sintetizada em notas de campo:

Admiti a sua vontade – e a vontade de pessoas como ele – em empreender voluntariamente a mudança e interessar-se por ela ... A sua resposta foi que isso era importante para si e que estava a trabalhar sobre o assunto, mas que era difícil realizar inovações daquele tipo a sós, na escola. Afirmou que era difícil pôr em prática a aprendizagem cooperativa numa escola onde era a única pessoa a fazê-lo. Como analogia, referiu que é difícil ser-se o único professor numa escola que autoriza os múdos a usar chapéu na sala de aula, quando nenhum dos outros professores deixa que isso aconteça e que isso causaria alguns problemas. O mesmo se aplicava à aprendizagem cooperativa. Se todos os professores deixassem que os seus alunos se sentassem com os amigos, seria muito difícil a qualquer professor em particular insistir que existiam outras razões para os sentar em conjunto e outras combinações que se poderiam tentar a esse respeito. Mesmo que isso lhes fosse totalmente explicado, continuaria a deixar a pessoa fora de sintonia com o resto dos colegas da escola e com as expectativas dos alunos daí decorrentes. Sublinhou que a experiência da aprendizagem cooperativa que tinha posto em prática na sua aula tinha sido bem sucedida, principalmente devido à imensa planificação que tinha realizado – horas de planificação, em termos de combinações dos indivíduos que iriam trabalhar nos diferentes grupos e desempenhar os

diversos papéis (precisou de cinco horas, só para decidir onde é que os mítidos se iriam sentar!). Mas, de um modo geral, sublinhou, era bastante difícil, devido ao afastamento entre aquilo que esperava e desejava, e aquilo que era esperado e desejado pelos seus colegas¹⁰.

Este professor estava na vanguarda, em termos de inovação. Como muitos dos que fazem mudanças isoladamente, sentia-se vulnerável e exposto a comparações e críticas, tanto da parte dos colegas como dos alunos. A atenção exaustiva que dedicou à planificação e à preparação da aula na qual experimentou a aprendizagem cooperativa podem ser vistas como um produto da sua identidade pessoal e disciplinar - sentindo a necessidade de abordar as coisas "passo a passo", de uma maneira linear, do modo como muitos professores de Matemática parecem fazê-lo. Mas tratava-se também de um ajustamento altamente realista ao desafio que consistia em mudar sozinho, assim como à possibilidade muito real de se desviar das normas gerais do ensino e falhar.

Contudo, na realidade, ironicamente, ele não estava de modo algum isolado no seu interesse pela aprendizagem cooperativa. Vários colegas da mesma escola também indicaram nas entrevistas que começavam a interessar-se por esta área do ensino. Todavia, o professor de Matemática apenas descobriu isso na noite anterior à entrevista.

A noite passada, estive num *workshop* sobre aprendizagem cooperativa. Foi organizado pelo *school board*, mas eles convidaram algumas pessoas daqui para irem ... Não me tinha apercebido disso, mas temos um grupo de pessoas (aqui na escola) que têm uma espécie de comissão não oficial sobre a aprendizagem cooperativa, que está a começar a trabalhar. E eu nem sequer sabia disso!

O apoio de que este professor necessitava, no sentido de operar a mudança e arriscar-se a fracassar, já existia, não apenas na teoria ou no conhecimento de especialistas exteriores, mas entre os seus próprios colegas de escola. Todavia, tais colegas estavam em outros departamentos. Nem eles, nem as suas práticas eram facilmente acessíveis. Consequentemente, este professor tinha marchado isoladamente contra um isolamento imaginado. Felizmente, tinha tido um sucesso inicial e, por acidente, no *board*, acabou por descobrir as fontes de apoio de que necessitava entre os seus colegas. Mas as coisas podiam ter sido diferentes. Um fracasso inicial poderia ter conduzido a um desânimo demolidor. As críticas podiam ter provocado o recuo e a desistência. O sucesso da mudança estava a ser conseguido devido uma combinação de tenacidade pessoal e de pura sorte, elementos bastante frágeis enquanto componentes do sucesso! As possibilidades de se atingir tal sucesso não estavam activamente estruturadas, ao nível da organização

da escola, especialmente em termos de relações colegiais de apoio.

A fonte do isolamento imaginado e real deste professor residia na balcanização departamental da sua escola. Poucos docentes eram capazes de comentar os pontos fortes e fracos dos outros departamentos, a não ser que os seus produtos e actividades fossem muito visíveis — exposições de arte, espectáculos de bandas, sucessos obtidos em concursos provinciais e assim por diante. Em geral, diziam eles, não sabiam o que realmente se passava nesses departamentos: apenas podiam comentar o que acontecia no seu.

Sumário

Em Roxborough High, a balcanização tinha dois tipos de consequências. Os alunos das turmas de nível geral, que frequentavam as disciplinas de *status* mais baixo, eram bastante marginalizados, no contexto das prioridades que tinham sido seleccionadas pela escola. Tal situação originava desequilíbrios no programa e fazia com que aqueles alunos tivessem dificuldade em obter sucesso nas áreas que eram valorizadas pela escola. O problema destes alunos e dos seus programas residia naquilo que a escola valorizava nos restantes alunos. A balcanização também criava um mito de imutabilidade entre o corpo docente. Menosprezava e obstruía a visibilidade do interesse dos professores pela mudança e a sua capacidade de a realizar. Provocava também graves riscos de que as tentativas inexperientes de mudança fossem abortadas ou derrotadas, por falta de partilha, de compreensão e de apoio. Em suma, o carácter balcanizado de Roxborough High significava que, em termos de interesse pela mudança, capacidade de mudar e envolvimento nessa mudança, a escola era consideravelmente melhor do que imaginava ser colectivamente. Com este caso, podemos também aprender que, se os melhores recursos de uma escola para a mudança são os seus professores, as estruturas departamentais balcanizadas tendem a esgotar estes recursos, fechando-os e isolando-os. Nas culturas balcanizadas, o todo é menos do que a soma das suas partes!

LINCOLN SECONDARY: A BALCANIZAÇÃO REINSCRITA

A Lincoln Secondary School localiza-se numa comunidade na periferia de uma grande área metropolitana, situando-se no meio de uma extensa área de novas moradias. Trata-se de uma escola secundária nova que foi fundada experimentalmente para interpretar e implementar algumas das linhas orientadoras referentes a iniciativas do governo provincial no âmbito dos chamados "Anos de Transição (do 7º ao 9º Ano)". No centro da experiência estava um sistema de *coortes* sem estratificação (ou mini-escola), concebido para facilitar a transição dos alunos do nível elementar para o secundário. Poder-se-ia esperar que uma escola nova, fundada sobre princípios diferentes da norma aceite, enfraqueceria

ou transformaria as estruturas balcanizadas existentes na maior parte das outras escolas secundárias. Neste segundo caso, contudo, a balcanização não foi removida mas, ao invés, reconstruída e reinserida no seio de novas estruturas, resultando num hiato importante entre a filosofia e a acção.

A Lincoln Secondary School tentou — e continua a tentar —, com inenável esforço e imaginação, eliminar a balcanização que aflige a maior parte das outras estruturas secundárias, tendo em vista criar, especialmente no 9º ano, uma educação mais satisfatória, mais recompensadora e académica e socialmente mais coerente para os seus alunos. Os professores de Lincoln são enérgicos, empenhados e apaixonados pelo seu trabalho. Referiram consistentemente a excelência dos seus colegas. Mesmo depois de se queixarem nas entrevistas, durante horas, das suas dificuldades, conflitos e frustrações, quando lhes perguntámos o que faziam se a escola retrocedesse para um modelo mais convencional, todos (à excepção de um) afirmaram que apresentariam a sua demissão. Então, as suas dificuldades, frustrações e desacordos tinham menos a ver com as personalidades do que com as estruturas e enquadramentos que as rodeavam.

Porém, os novos modelos de organização desta escola coexistiam com a departamentalização disciplinar tradicional e não a punham em causa (*coortes versus departamentos*), as diferenças de *status* entre as disciplinas tinham sido perpetuadas (disciplinas nucleares *versus* exploratórias) e tinham-se desenvolvido facções micropolíticas, para lidar com a percepção da existência de desigualdades perante a inovação (os “de dentro” *versus* os “de fora”). A questão que pretendo examinar aqui é a de saber quais as implicações desta nova estrutura organizacional nas configurações tradicionais da balcanização e quais as suas consequências em outras escolas secundárias.

Coortes versus departamentos

A Lincoln Secondary introduziu muitas inovações no seu programa do 9º ano, mas a inovação central, do ponto de vista organizacional, é o seu sistema de *coortes*. Estas foram estabelecidas para criar agrupamentos homogêneos de alunos que teriam a maior parte do programa em conjunto, funcionando os seus professores enquanto grupo e coordenando os seus esforços. Os docentes afirmaram que tinham esperado agir em primeiro lugar como professores do 9º ano e só depois como especialistas disciplinares. Em concordância com este princípio, cada *coorte* tinha um líder, o qual coordenava as discussões relativas aos alunos e ao programa. O director da escola descreveu o funcionamento do pessoal docente no interior destas *coortes* do seguinte modo:

Os professores de cada *coorte* reúnem-se regularmente para discutir assuntos relacionados com a sua *coorte*. Por vezes têm um dia de dispensa, enquanto grupo, para analisar a avaliação dos alunos e por vezes encontram-se à hora de almoço, depois das aulas, quando podem, para desenvolver o programa, etc. É nas reuniões de *coorte*

que muitas das ideias e decisões são traduzidas ao nível do 9º ano.

Segundo a filosofia subjacente ao sistema de *coortes*, os professores recordaram o optimismo que tinham sentido quando concordaram em desenvolver vários temas interdisciplinares, os quais serviriam de base à instrução em todas as áreas disciplinares, em todas as *coortes*. Contudo, o seu optimismo inicial foi rapidamente minado pela força das lealdades disciplinares, mais antigas e pelas estruturas departamentais tradicionais. No primeiro semestre de existência da escola, a tentativa de utilização de uma abordagem temática foi modificada departamento a departamento, sem qualquer coordenação entre as *coortes*. Três factores parecem ter contribuído para esta falta de coordenação. Em primeiro lugar, a implementação dos temas ficou a cargo dos departamentos e das *coortes*. Em segundo, a posição de líder de *coorte* estava mal definida. Em terceiro, o director da escola rodeou as diferentes *coortes* e autorizou alguns departamentos a optarem por ficar de fora dos temas que tinham sido acordados.

Quando souberam destas modificações, os membros dos departamentos que tinham continuado a trabalhar nos temas sentiram-se desapontados e ressentidos. Como disse um professor:

Quando as decisões que afectavam o conteúdo do currículo (por exemplo, os seis temas, conforme tinha sido acordado entre todas as áreas disciplinares) foram modificadas, à medida que o ano progredia, nem todas as áreas disciplinares foram notificadas.

É evidente que aquilo que fosse decidido nas reuniões de *coorte* podia ser anulado pelos departamentos. Com efeito, qualquer lealdade inicial que os professores pudessem ter sentido para com uma *coorte* acabou por se subordinar a lealdades departamentais mais profundas. Isto foi mais obvio quando os conteúdos curriculares entraram em conflito com a filosofia centrada no aluno que era perilhada pela escola. Colocados perante as dificuldades inerentes a um currículo centrado no aluno, os professores tiveram tendência para retroceder em direcção às suas lealdades disciplinares.

Alguns departamentos estão mais agarrados ao currículo. Do meu ponto de vista, pelo facto de fazermos parte de um projecto piloto, fomos dispensados dessa obrigação, para tentarmos fazer alguma coisa. Mas, mais uma vez, é difícil, porque as pessoas passaram 20 anos (ou muitos anos) a fazer as coisas de uma certa maneira, e agora têm de mudar.

As dificuldades sentidas pelos professores surgiram quando tiveram de conciliar os objectivos de instrução individualizada que estavam implícitos no *design* do sistema

de *coortes* com o ensino das competências disciplinares básicas.

Ciências? Matemática? Sabe, ambos os departamentos têm feito imensas coisas nesta escola, mas sentem-se muito ligados ao currículo. Na Matemática, o comentário que se ouve vezes sem conta é: "Eles precisam de ter álgebra. Os miúdos que vêm do 10º ano precisam de ter álgebra." E isso é um indicador muito forte. Nas Ciências, é tudo muito ... eles também estão muito agarrados ao currículo.

Ironicamente, uma das razões apontadas para a persistência das estruturas e das identidades disciplinares tradicionais é a dificuldade em demonstrar que é possível obter sucesso no âmbito da própria iniciativa da eliminação da estratificação. Como afirmou um professor:

A própria anulação da estratificação tem criado barreiras entre ... bem, não, pode-se dizer que, no essencial, ela tenha aberto portas entre os departamentos. Mas acho que existem barreiras que poderão não ter existido antes, pois as disciplinas precisam realmente de sentir, os departamentos, não sei como exprimir isto, mas existe uma ansiedade, uma ansiedade que todos temos em relação à obrigação de tratarmos bem a nossa disciplina e de a aplicarmos bem à ideia e à filosofia da eliminação da estratificação.

Em Lincoln High, as estruturas departamentais subsistiram de diversas maneiras. Como vimos, os departamentos foram autorizados a anular as decisões tomadas pelas *coortes* relativamente aos temas. Os professores também foram autorizados a reagrupar-se fisicamente segundo uma lógica departamental. Como referiu o director da escola:

Tivemos a possibilidade de construir três salas específicas na escola, que são salas de trabalho, separadas da sala dos professores. Também dispomos de salas de preparação, em algumas das áreas, tais como as ciências e as ciências sociais. Não designámos salas específicas para disciplinas específicas, mas deixámos simplesmente que os professores trabalhassem nas áreas que desejassem. Estamos a deixar que os professores escolham onde gostariam de trabalhar e iremos estar atentos ao modo como isto vai evoluir, após os primeiros dois anos. Eventualmente, teremos mais professores, e isso criará problemas, nessa altura. Por agora, estamos a deixar que os lugares onde os professores trabalham sejam da sua escolha.

Quando regressámos oito meses mais tarde, para a segunda fase do nosso estudo, os padrões de interacção estavam definidos de um modo ainda mais claro. A força dos departamentos tinha-se consolidado ainda mais. À medida que a escola for crescendo, prevemos exactamente este tipo de evolução no equilíbrio de forças e de influência existente entre as *coortes* e os departamentos. Tendo aberto, como foi o caso, apenas com alunos dos 9º e 10º anos, devendo os níveis seguintes (bem como os respectivos professores) ser acrescentados ano após ano, e dado que o sistema de *coortes* funciona apenas no 9º ano, a posição da escola está a mudar, passando de uma situação na qual departamentos pequenos funcionam lado a lado com um sistema de *coortes* no 9º ano (o qual representa metade da escola), para um modelo eventual de grandes departamentos funcionando a par de *coortes* no 9º ano, as quais constituem uma excepção organizacional, no contexto de todos os outros anos.

Disciplinas nucleares versus disciplinas exploratórias

As disciplinas existentes na escola foram divididas em dois grupos: nucleares e exploratórias. Esta divisão baseia-se na quantidade de tempo que lhes é estipulada no horário e na importância que lhes é atribuída pela maioria do pessoal docente, assim como pelo director da escola. As disciplinas nucleares, que são frequentadas continuamente pelos alunos durante o programa anual, são o Inglês, a Matemática, uma segunda língua, as ciências; as ciências sociais e a educação física. As exploratórias (artes visuais, arte dramática, estudos familiares e tecnologia), que são ensinadas em sistema de *semestering*¹¹, recebem apenas 11 períodos de ensino cada; uma solução que se julgava inicialmente ser suficiente para iniciar os alunos na exploração de uma disciplina, tendo em vista permitir-lhes fazerem escolhas conscientes ao nível do programa do 10º ano e dos anos subsequentes.

Quaisquer que tenham sido as intenções iniciais, os professores das disciplinas exploratórias sentiam que, apesar de tudo, tinham sido marginalizados pelos que ensinavam as áreas nucleares. Como disse um deles:

Estamos na periferia ... porque dizíamos alguma coisa e um professor que tinha tido esses alunos todos os dias, durante não sei quantas semanas, conhecia o caso. E nós diríamos alguma coisa, aquilo que pensávamos, se nos lembrássemos de quem era o aluno, e as pessoas duvidavam daquilo que dizíamos. De facto, deixei de falar com eles.

Os professores das disciplinas exploratórias descreveram numerosas incidências de marginalização. Cada incidente era usado para demonstrar que o conteúdo destas disciplinas não era considerado suficientemente rigoroso pelos professores das disciplinas nucleares, os quais manifestavam claramente a sua opinião aos seus colegas das exploratórias.

Houve uma série de comentários que achei muito insultuosos. Disse que nunca voltaria a uma reunião de *coorte* e não voltei mesmo. Eu tinha feito um comentário sobre um aluno. Eles estavam a situar este aluno na parte superior da escala, de um modo exagerado, em termos de independência, que ele é uma maravilha, que é isto, que é aquilo; e eu disse: “Nas minhas aulas, ele está exactamente do lado oposto da escala.” E eles disseram: “Ora, isso é só porque é em arte” e, quando alguém fez esse comentário, pensei: “Nunca tive de lidar com isto antes. Isto é interessante”. E fiquei um pouco zangado com aquilo. Foram-me apresentadas desculpas, mas não deixava a ser a maneira como éramos vistos, pelo menos como a arte era vista, e tenho a certeza de que o resto das exploratórias, também. “Na verdade, vocês não contam, porque não fazem parte do núcleo.”

Alguns professores sentiam que a marginalização não se verificava só ao nível das discussões sobre os alunos, alargando-se também à distribuição dos recursos e privilégios. Falando dos seus esforços para obter mais recursos, um professor de uma disciplina nuclear afirmou que o director da escola “disse, está bem, digam-me quais são as vossas necessidades, em termos de orçamento, e recebi tudo o que pedi.” Isto diferia bastante da experiência de um dos professores das disciplinas exploratórias, o qual pediu ao director da escola para clarificar a lógica subjacente à atribuição diferencial dos recursos.

Acho que fui afectado directamente por algumas das decisões que têm sido tomadas. Quando abordei o director a este respeito, acho que fui tratado injustamente. Ele escutou-me e acenou com a cabeça — é uma pessoa que escuta muito bem os outros — mas depois as suas respostas foram muito lacónicas e as suas decisões já tinham sido tomadas, e não havia mais nada a fazer. E não existia qualquer razão real, qualquer justificação, para as decisões que ele tomou. E isso incomodou-me bastante porque eu disse: “Quero saber porque é que você tomou esta decisão” e ele disse: “Bom, agora não sei. Tenho de voltar a falar consigo”, e nunca o fez.

A marginalização das disciplinas exploratórias não deixou de ter as suas vantagens. Encorajou os professores a trabalhar em conjunto, tendo em vista maximizar os seus esforços, dado o pouco tempo que era disponibilizado para cada um deles no horário. Efectivamente, tinha existido alguma colaboração e integração entre os professores de duas das disciplinas, o que demonstrava a executividade e as vantagens de se fazer uma planificação interdisciplinar cuidada. Os professores destas disciplinas afirmavam desejar agora fazer essa

integração com os seus colegas das disciplinas nucleares. Todavia, globalmente, as diferenças e divisões existentes entre as disciplinas de *status* elevado e as de *status* mais baixo que permitiam a maioria das outras escolas secundárias persistirem em Lincoln. Efectivamente, a sua inscrição em novas estruturas, estruturas essas que definiam e separavam aquilo que é nuclear (e central) do que é exploratório (e, portanto, marginal), exagerava ainda mais estas diferenças.

Os «De Dentro» versus os «De Fora»

Uma terceira configuração da balkanização em Lincoln tinha uma natureza menos estruturada. Os professores descreviam-na em termos de uma distinção entre “os de dentro” e “os de fora”.

Todas as escolas novas enfrentam dificuldades de criação e de estabelecimento, para as quais as teorias da mudança educativa existentes, baseadas que são no movimento das escolas através de vários estádios, não são particularmente úteis. Quando o que está em causa é a criação de algo que é profundamente inovador, tais dificuldades tornam-se ainda maiores. Os professores têm de criar e definir estruturas novas, ao mesmo tempo que estabelecem uma cultura de relações de trabalho através das quais tais estruturas possam ser desenvolvidas. Isto é extraordinariamente difícil. Um deles colocou a questão do seguinte modo:

Num certo sentido, com uma nova escola, trabalhamos com pessoas novas, portanto, tentamos desenvolver relações, procurando de facto conhecer as pessoas. Estas relações já foram de certo modo estabelecidas, mas aqui toda a gente está a procurar descobrir quem é quem, onde é que cada um encaixa, o que é que todos nós somos. Mas, para além disso, acho que há relações de trabalho em conjunto com pessoas que (a) tradicionalmente, não trabalhavam juntas em outras escolas e (b) tentam fazer isso interdisciplinarmente. Penso que essas relações são um pouco difíceis e levam tempo a formar.

Estas relações eram encuradas de uma forma ambivalente. Geralmente, “o pessoal é realmente bom, apoiam-se uns aos outros, não têm medo de experimentar coisas novas”;

Para mim, o sentido de comunidade desta escola ultrapassava tudo aquilo que já conheci anteriormente. Estamos aqui há um ano, e essa pode não ser a experiência de toda a gente, mas é certamente a minha. Em Lincoln sinto que conheço toda a gente muito melhor, todos os membros do corpo docente, do que na escola onde estive durante vários anos. Existe aqui um menor sentido de isolamento.

A par deste sentido de apoio informal mútuo, existiam também conflitos e dissonâncias, especialmente no que se referia ao poder e à tomada de decisões. Durante o primeiro ano de funcionamento da escola, desenvolveram-se facções, através de alianças departamentais, tentando ganhar acesso e controlar o processo de tomada de decisões. No seu estudo sobre escolas que estavam empenhadas em processos de reestruturação, Lieberman e as suas colegas concluíram que o conflito é uma parte necessária da mudança¹². Isto não é de surpreender, uma vez que a mudança é um processo micropolítico no qual estão em causa propósitos e interesses divergentes. Lieberman e colegas notam que este conflito é normal e não patológico, mas que precisa de ser efectivamente confrontado e resolvido de forma construtiva, ao invés de evitado, para que o processo de mudança tenha sucesso. Contudo, em Lincoln, os mecanismos de discussão e de resolução de tais conflitos micropolíticos pareciam ser fracos ou pura e simplesmente não existiam.

Acho que o mecanismo para exprimir estas queixas, para fazer com que os professores sintam que têm algo a dizer sobre o que se está a passar ou alguma espécie de controlo, de poder, sobre o que será feito — não tenho a certeza de que eles estejam a sentir isso. Penso que é daí que vem a frustração.

Outro professor observou que esta incapacidade de discutir os conflitos fazia claramente com que as facções se reforçassem e se entrincheirassem.

(Uma professora) disse uma coisa muito certa numa sessão, e ele (o director da escola) estava lá. Ela disse que, quando as coisas estavam a correr mal, as pessoas não eram ... não existia um mecanismo para tentar resolver esses problemas, e as pessoas estavam como que a formar pequenos grupos e a queixar-se.

Uma área-problema notória tinha a ver com a diferença existente entre as percepções do pessoal docente e as do director da escola sobre a forma como as decisões eram tomadas. Como disse um professor: "Ele não é um diador, porque quer saber a opinião das pessoas, mas só até um certo ponto. Ele estabelece um limite."

Uma área na qual havia divergência de opiniões tinha a ver com a visão e a filosofia da escola. Enquanto que o director tinha tido a oportunidade de desenvolver um sentido forte de filosofia e da visão que achava ser necessária a uma escola como Lincoln, não fora dada aos professores a mesma quantidade de tempo para esse efeito, antes de se terem visto obrigados a lidar com os aspectos práticos da abertura da escola. Embora a crença na filosofia do director tivesse sido um critério utilizado nas contratações de pessoal docente que foram efectuadas, muitos professores deixaram bem claro que a sua tradução dessa filosofia numa visão

estava em conflito com a tradução que fora feita pelo director. Enquanto que este tinha discutido com algumas pessoas a sua ideia de fundo para Lincoln, o pessoal docente não sentia que estivesse participar no desenvolvimento de uma visão publicamente articulada da escola. Como nota Fullan, quando as visões educacionais se baseiam na perspectiva prévia e pessoal do líder, elas podem transformar-se, não em visões que iluminam, mas antes em visões que cegam.¹³

Embora possa ser mais fácil, do ponto de vista do director, tomar decisões consultando — ou parecendo consultar — as pessoas quanto a questões particulares, isto pode fazer com que o pessoal docente sinta falta de um envolvimento significativo na escola. Em Lincoln, algumas das nossas entrevistas exprimiram claramente sentimentos de desresponsabilização e de exclusão do processo de tomada de decisões. Por exemplo, uma professora mais jovem relatou a forma como lhe tinha sido atribuída a responsabilidade de representar o pessoal docente no Conselho dos Alunos (*student council*) e, consequentemente, de criar um mote para a escola — para descobrir que sucessivos motes criados por si e pelos alunos tinham sido rejeitados pelo director! Com um ar de resignação, confidenciou-nos que, sendo uma professora jovem, provavelmente não conseguiria exercer grande influência na escola e talvez precisasse simplesmente de envelhecer até que as outras pessoas valorizassem a sua opinião. Quando perguntámos a vários professores qual o impacto que tal exclusão da tomada de decisões tem tido sobre o corpo docente da escola, afirmaram que parece haver uma polarização entre os membros deste corpo. De um lado estão aqueles que parecem ter acesso ao processo de tomada de decisões e ao director; do outro, aqueles que não têm.

Isto foi revelado claramente num grupo de quatro docentes, durante a nossa segunda fase do estudo. Dois deles falaram dos esforços que tinham sido feitos para dar a conhecer a escola e os seus membros a um grupo de docentes recém-chegados. Uma colega mais nova replicou que não só não tinha sido consultada sobre a indução dos novos colegas, como nem sequer sabia que tal programa existia.

Parte desta polarização pode ter-se devido ao mandato inicial de que o director fora investido para criar a escola, bem como ao seu investimento pessoal nessa criação. Este director foi seleccionado pelo *school board*, tendo-lhe sido atribuída a tarefa de construir a escola e de contratar o pessoal docente, com base em componentes dos programas do Ministério da Educação nas áreas da eliminação da estratificação e dos Anos de Transição. Em muitos sentidos, a escola foi criada enquanto mostruário de inovação ao nível do *board*. O director, considerado pelos funcionários do *board* e pelos representantes da comunidade (*trustees*), como um líder forte, seleccionou pessoas com as quais tinha trabalhado em situações anteriores ou que tinham mostrado interesse pela filosofia subjacente à criação da escola. Quando comparamos as transcrições das entrevistas concedidas pelas pessoas que já tinham trabalhado com o director com o daquelas que o não tinham feito, verificamos que o primeiro grupo integra aqueles a quem os docentes chamavam "os de dentro". Isto fazia com que certos professores interpretassem o processo de tomada de decisões

como estando concentrado no gabinete do director.

Vários docentes mencionaram especificamente a existência de dois grupos — os “de dentro” e os “de fora” — e identificaram-se com um ou outro deles. Como gracejaram muitos professores durante um período de descanso, aqueles que não tinham a certeza acerca do grupo de que faziam parte podiam descobrir a resposta, verificando se lhes tinham sido dados ou não gabinetes com lareira! Os “de dentro” eram pessoas influentes. Considerava-se que isso acontecia porque o seu líder informal era uma pessoa particularmente próxima do director. Um professor referia-se frequentemente a ele como sendo muito “seguidista”! Diversos docentes também afirmaram que actuavam que as decisões relativas a questões que afectavam todo o corpo docente já tinham sido tomadas previamente, com base na opinião do grupo “de dentro”, antes de serem objecto de discussão geral. Como afirmou uma pessoa:

Tenho a impressão de que existe um núcleo de pessoas que tomam as decisões em nome da escola. Também tenho a impressão de que nem todos os pontos de vista são considerados, que em alguns casos as coisas são muito directivas e já estão decididas.

A estrutura de poder que era percebida no interior da escola tem afectado a forma como as comissões funcionam. Embora várias delas tenham sido criadas para lidar com muitas questões na escola, os professores expressaram alguma preocupação em relação à sua autoridade.

Penso que provavelmente as pessoas querem sentir que participam mais no processo de tomada de decisões. Vocês sabem que trabalhamos bastante em comissões e tudo isso. Penso que existe um certo receio de que talvez não estejamos a realizar algumas das mudanças que os docentes acham que devíamos realizar.

Parte do problema pode residir na percepção existente de que “não há qualquer base consensual” e tudo está aberto à negociação e pode ser anulado, mesmo quando as decisões já foram tomadas pela maioria dos docentes. Num certo sentido, este processo pode ser encarado como um exemplo do muito apreçoado processo de mudança que integra a tomada de decisões “de baixo para o topo” com as decisões “do topo para baixo”. Mas tal integração não era nem consistente, nem sistemática. Nem sempre era claro quando é as decisões eram do tipo “de baixo para cima”, ou “de cima para baixo”, ou quando mudariam de um tipo para o outro! Os professores pareciam sentir que tudo podia ser negociado e desenvolveram métodos para operar no contexto desta estrutura de poder. Um deles descreveu uma técnica interessante que alguns docentes tinham desenvolvido para atingir os objectivos pretendidos:

Penso que ... o que é preciso fazer [com o director] é lançar a ideia e deixá-lo pensar que a ideia é dele e depois voltar e interpelá-lo sobre o assunto.

Os grupos “de fora” descreveram outras técnicas que utilizavam para manipular a estrutura em benefício próprio. Por exemplo, os especialistas das disciplinas exploratórias desenvolveram uma frente comum para defender e promover os seus interesses. Desta forma, tinham conquistado um aumento de tempo que era atribuído às suas disciplinas, decidindo colectivamente sobre a quantidade de que necessitavam para fazer com que o programa funcionasse e interpeando depois o director, em grupo, para discutir, negociar e aprovar tal alteração. Estes docentes achavam que o segredo para terem obtido esta conquista residia na sua solidariedade de grupo, quando o pedido foi feito, estratégia esta que foi vindicada pelo facto de o director ter aceite as suas sugestões. Aliás, abordaram a equipa de investigação exactamente da mesma maneira, exigindo virtualmente uma audiência para discutirem as suas preocupações comuns.

Sumário

Não obstante todos os seus esforços, a Lincoln Secondary School não erradicou a balcanização do ensino; reinserveu-a. Em primeiro lugar, apesar da tentativa corajosa de criação de grupos de *coortes*, a natureza histórica, política e organizacionalmente embuída da departamentalização disciplinar continua a sustentar poderosas forças de gravidade que contrariam quaisquer tentativas de afastamento daquele departamentalismo, tendência esta que tem sido observada em outros casos de reestruturação escolar. E quase certo que, à medida que Lincoln se for expandindo e os seus departamentos crescerem, a atracção gravitacional do departamentalismo irá aumentar.

Em segundo lugar, a incerteza do terreno no qual a escola se movia, a inevitável rapidez do processo de implementação (numa altura em que a escola tinha de criar uma visão e uma estrutura inteiramente novas, e não mudar simplesmente algo que já existia) e as expectativas urgentes que existiam ao nível do sistema relativamente ao sucesso (concretizadas na liderança vigorosa que fora nomeada pelo *school board*), criaram, no seu conjunto, um outro tipo de balcanização, o qual opunha os professores que tinham uma influência mediata junto do director aos que não a tinham: os “de dentro” aos “de fora”.

Com o caso da Lincoln School, aprendemos que as tentativas de reestruturação das escolas secundárias que complementam, mais do que substituem, as estruturas de departamentalismo disciplinar existentes, são susceptíveis de se mostrarem profundamente problemáticas e talvez até contraproducentes. Também aprendemos que as tentativas de imposição de visões singulares em organizações grandes e complexas, como são as escolas secundárias, podem dividir e cegar, mais do que unir e iluminar.

À PROCURA DE SOLUÇÕES

Estes dois estudos de caso indicam que a balcanização continua a ser um traço distintivo dominante das escolas secundárias contemporâneas, mesmo daquelas que estão a esforçar-se por se tornarem organizações mais inovadoras. A balcanização caracteriza-se por fronteiras fortes e duráveis entre as diferentes partes de uma organização, identificação pessoal com os domínios que são definidos por estas fronteiras e diferenças de poder entre tais domínios. Trata-se de uma configuração organizacional que sustenta e é sustentada pela hegemonia prevalecente do especialismo disciplinar e da marginalização das mentalidades mais “práticas”, configuração esta que restringe a aprendizagem organizacional e a mudança educativa nas comunidades de professores e que perpetua e exprime os conflitos e as divisões que têm vindo a caracterizar a vida das escolas secundárias.

Num mundo pós-moderno rápido, comprimido, incerto, diverso e complexo, as estruturas secundárias balcanizadas estão mal equipadas para lidar com três aspectos: os recursos humanos que são necessários à criação de uma aprendizagem flexível dos alunos, o crescimento profissional contínuo do seu pessoal docente e a capacidade de resposta às mudanças das necessidades da comunidade.

A tentativa de eliminar ou aliviar os efeitos estultificantes e divisivos da balcanização, construindo algum sentido de totalidade no interior das nossas escolas ameaçadas, tem representado uma resposta aos desafios colocados pela pós-modernidade e pelas necessidades que esta cria ao nível da mudança educativa. O desenvolvimento curricular ao nível do estabelecimento de ensino (*whole-school curriculum development*), a mudança curricular ao nível da escola e o empenhamento das escolas em missões e visões educativas são os símbolos e as concretizações deste processo¹⁴. Segundo Nias, Southworth e Campbell, ser-se um membro de uma “escola total” é aspirar-se a pertencer a uma comunidade, partilhar as mesmas crenças e finalidades educativas, trabalhar em conjunto enquanto equipa, relacionar-se bem com os outros membros do grupo, conhecer as turmas às quais não se ensina, interagir com elas e valorizar a liderança do director da escola¹⁵. Embora sejam difíceis de estabelecer, vimos em capítulos anteriores que as identidades de escola podem, mesmo assim, ser atingidas em algumas escolas elementares. Grande parte do forte movimento actual no sentido do estabelecimento da colaboração entre os professores pode ser interpretado a esta luz. Mesmo assim, a investigação sugere que os projectos ao nível global da escola só são possíveis ou prováveis em certas condições: quando as escolas são pequenas, frequentemente predominantemente por alunos de classe média, sem uma composição estudantil muito multicultural, e uma liderança algo neofeudal, exercida por um director forte, de vistas largas, cuidando de uma maneira benevolente matricial ou patriarcal (não obstante, inclusiva) de uma família de professores colaboradores¹⁶.

Nas escolas maiores e mais complexas, especialmente ao nível do secundário,

a identidade de conjunto da escola é mais difícil, senão impossível, de atingir. O tamanho milita contra ela, bem como as clientelas complexas e diversas que as escolas empregam. O poder histórico e político das disciplinas académicas, enquanto fontes de identidade pessoal, de aspirações de carreira e de prestação de contas públicas, também significa que a maioria das escolas secundárias continuam a funcionar enquanto mundos micropolíticos, sendo o conflito e a competição entre os seus departamentos um traço distintivo endémico da sua existência. O sucesso dos esforços envidados no sentido de ultrapassar estas identidades entrancheadas, através de princípios e de práticas de integração ao nível do currículo e do pessoal docente, parece depender de uma liderança excepcional, da capacidade de contratar professores energéticos que estejam empenhados numa filosofia inovadora, e da tolerância e apoio do distrito escolar, autorizando a escola a funcionar de modo experimental. Portanto, o progresso no sentido do estabelecimento de identidades de escola mais inovadoras no nível secundário só parece ser sustentável na medida em que os professores permanecerem na escola, não se esgotarem e continuarem a receber a protecção dos seus distritos¹⁷.

Na ausência de tais condições excepcionais, os dados apresentados neste capítulo e em outros estudos mostram que a maior parte das escolas secundárias persiste na balcanização ou regressa a ela, por inércia ou por concepção: por inércia, através do colapso da inovação e do recuo em direcção às identidades disciplinares tradicionais; por concepção, quando estas identidades são colocadas no centro de novos *curricula* centralizados. Para os professores do ensino secundário da idade pós-moderna, o desafio consiste em saber como construir um sentido coerente de finalidades a atingir que não repouse sobre a busca vã da visão ou da identidade global de escola, nem retroceda em direcção a padrões tradicionalmente balcanizados de conflito ou de indiferença departamental. Trata-se realmente de um enorme desafio.

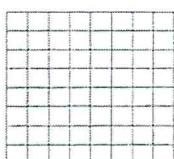
Se a balcanização significasse simplesmente trabalhar e viver em grupos mais pequenos, então poder-se-ia imaginar que o antídoto para ela seria, ou o individualismo, ou a ligação comunitária, ao nível global da escola. Mas as definições e os casos de balcanização aqui descritos apontam para significados mais complexos. Se a balcanização for definida em termos de fronteiras fortes e duradouras, identificação pessoal com os territórios por elas delineados e diferenças de poder e de *status* entre tais territórios, então tais antídotos têm propriedades muito diferentes. Nesta ordem de ideias, como seria um mundo do ensino desbalcanizado, nas escolas secundárias?

Em primeiro lugar, a balcanização educacional brota, não apenas de princípios de diferença, mas também de poder e de divisão. Neste sentido, as escolas secundárias desbalcanizadas exigirão lutas activas e contínuas no sentido de se estabelecer algum equilíbrio e de se erradicar ou aliviar diferenças de dimensão, de prestígio e de atribuição de tempo entre as disciplinas com *status* baixo e as formas de conhecimento e de realização que estas incorporam. Trata-se de uma questão que se estende claramente para além da própria escola, considerada individualmente, para abarcar a

comunidade educativa e social, na qual quaisquer lutas no sentido de igualizar e estabelecer um valor comum entre o rigor e a relevância, as mentalidades académicas e práticas, e o conhecimento de *status* elevado e o de *status* inferior, desafiarão os interesses dos poderosos, os quais não cederão facilmente — mesmo perante o pós-industrialismo e a competição global. Se quisermos que a igualdade de empenhamento seja realista e eficaz, ela deve reflectir-se na igualdade de organismos, bem como na igualdade de retórica. O desenvolvimento de uma tecnologia de base ampla, associado a um apoio orgânico contínuo, é um exemplo do tipo de mudança que é possível criar a este respeito. Serão também necessárias outras mudanças semelhantes, ao nível das políticas, se quisermos que a hegemonia e o estatuto das disciplinas escolares sejam redefinidos com sucesso. Tais iniciativas não deverão ser entendidas como meros conselhos.

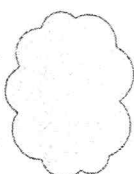
Em segundo lugar, como vimos, o especialismo departamental das escolas secundárias balcanizadas não será substituído fácil ou coerentemente por estruturas que possam sustentar a identidade, a experiência comum e o consenso. As escolas secundárias não são, nem podem ser, organizadas como se fossem simplesmente escolas elementares “grandes”. O antídoto organizacional mais apropriado para a balcanização poderia ser aquilo que descrevi no Capítulo 4 como sendo a coagem cinética ou o mosaico fluido. Aqui, as grandes estruturas continuam a acomodar compreensivelmente grupos diferentes, e os que nelas trabalham não se esforçam por atingir objectivos inalcançáveis, ao nível da experiência comum ou do consenso de valores. O que importa, pelo contrário, é que tanto a identidade dos subgrupos como o facto de ser seu membro não se tornem fixos nem entranhados. Os departamentos disciplinares podem continuar a existir, mas nem sempre na sua forma actual. Desbalcanizar as escolas secundárias não significa dissolver as disciplinas escolares. Contudo, em condições desbalcanizadas, as fronteiras entre tais disciplinas tornar-se-ão mais diluídas e as diferenças de *status* mais horizontalizadas. Surgirão também, ao lado delas, outras categorias organizacionais, as quais se cruzarão com os departamentos disciplinares e atingirão um poder político semelhante ou maior do que o das categorias que estão enraizadas nesses departamentos. Por exemplo, os departamentos disciplinares persistirão, lado a lado com outras unidades e comissões que se desenvolvem em resposta a desafios contínuos — a equipa educativa que planeia as ligações dos alunos com o mundo de trabalho, a equipa de desenvolvimento da escola (*school improvement team*), a equipa para as relações com a comunidade e outras equipas semelhantes. No mosaico fluido, a pertença a subunidades muda ao longo do tempo. As lideranças departamentais não implicam uma permanência ou reconceptualização institucional que seja maior do que as que encontramos em qualquer outro papel de liderança. Os seus ocupantes são eleitos ou então rodam de uma forma temporária. Não recebem nenhuma perspectiva automática de avanço na carreira. Não funcionam, nem como arérfas, nem como enclaves para a tomada de decisões na escola. O mosaico fluido é uma estrutura organizacional que está a adquirir cada vez

1. Individualismo fragmentado



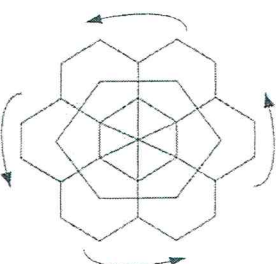
- Isolamento
- Limitações ao crescimento
- Protecção de interferência externa

3. Cultura de colaboração



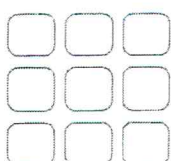
- Partilha, confiança, apoio
- Fundamental para o trabalho diário
- Estrutura «ramilhar» (pode melhorar liderança paternal ou maternal)
- Trabalho conjunto
- Aperfeiçoamento contínuo

5. O mosaico fluido



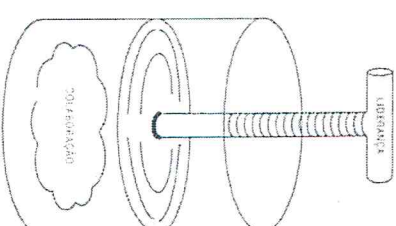
- Fronteiras tênues
- Sobreposição de categorias e filiações
- Flexível, dinâmico, reactivo
- Igualmente incerto, vulnerável, contestado

2. Balcanização



- Cidades-estado
- Inconsistências
- Lealdade e identidade ligadas a grupos específicos
- O todo é menos do que a soma das suas partes

4. Colegiabilidade Artificial



- Estratégia para criar colegiabilidade
- Estratégia para a planear e controlar
- Procedimento administrativo
- Simulação segura
- Um objectivo que pode anular o desejo

mais força fora do mundo educacional, enquanto forma de permitir uma capacidade de resposta, em colaboração, a pressões e desafios que estão a mudar rapidamente. Se quisermos que ele seja acomodado com sucesso no mundo das escolas secundárias, então um sacrifício essencial terá de ser o da posição institucionalizada e de carreira do líder departamental.

Noutro lugar, com alguns colegas meus, mostrei a forma como certas escolas secundárias mais pequenas possuem algumas das qualidades requeridas para colaborar e improvisar, em condições de escassez contínua de pessoal. Também descrevemos o caso de uma escola secundária liderada por uma directora que atribui a todos os professores novos funções em comissões interdepartamentais e distribui os gabinetes de trabalho de modo a que acomodem mais do que um departamento. Esta escola é administrada por cinco comissões — operações, programa, relações públicas, actividades estudantis e recursos — nas quais estão envolvidos todos os professores (tendo cada professor que fazer parte de, pelo menos, uma comissão). O resultado é uma teia complexa de relações colegiais que se estende bem para além das alianças departamentais tradicionais e que minimiza os conflitos interdepartamentais, pois os professores reconhecem que o seu poder é fortalecido quando trabalham colectivamente. As relações humanas calorosas, de respeito mútuo e de compreensão, combinadas com a tolerância e até o encorajamento do debate, da discussão e do desacordo, criam flexibilidade, capacidade de correr riscos e um melhoramento contínuo entre o pessoal docente, os quais, por sua vez, conduzem a resultados positivos entre os alunos e atitudes saudáveis entre os docentes, relativamente a mudanças e inovações que possam beneficiar os alunos. Os mosaicos fluidos não são uma abstracção. Podemos encontrar os seus primeiros sinais em escolas secundárias já existentes. Eles poderão constituir os alicerces de um quinta forma emergente de cultura docente que seria provavelmente mais adequada para lidar com os desafios do mundo pós-moderno. Esta quinta forma — o mosaico fluido — é apresentada, lado a lado com as outras formas, na Figura 10.1.

Em terceiro lugar, nas complexas organizações pós-modernas, embora a identidade e a pertença aos subgrupos possa mudar constantemente, continuarão a existir lutas de poder contínuas pela obtenção de *status*, em torno de conflitos de interesses. Se não quisermos que estes conflitos conduzam a novas hierarquias de *status* e ao enraizamento de novos padrões de balcanização, então eles precisarão de ser discutidos clara e eticamente numa base contínua. Neste sentido, as escolas secundárias, enquanto organizações que aspiram ao estatuto da pós-modernidade, não precisarão de reprimir os conflitos, como muitas fazem hoje, mas sim de discutí-los e resolvê-los continuamente. Os procedimentos honestos, democráticos e éticos relativos à tomada de decisões e à resolução de conflitos são, neste sentido, uma componente essencial do ensino nas escolas secundárias do futuro.

O que está a tornar-se perturbadoramente claro nas nossas escolas secundárias é a incapacidade que o sistema de disciplinas que existe presentemente e as estruturas

organizacionais modernas revelam em satisfazer as necessidades dos alunos e até as necessidades de mais longo prazo do seu corpo docente, numa sociedade pós-moderna complexa e em rápida mutação. Para satisfazer necessidades individuais e sociais vitais, a educação do futuro requer uma reconceitualização radical das escolas secundárias, dos seus currícula e dos padrões de organização do trabalho dos seus professores, como hoje os conhecemos. Isto levanta a questão de se saber se (e como) as escolas e o ensino deveriam ser reestruturados, tendo em vista enfrentar os desafios do mundo pós-moderno. Este é o tema do último capítulo.

NOTAS

- 1 Fullan, M. e Hargreaves, A., *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*, Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation; Milton Keynes, Open University Press; The Network, North East Lab, USA; e Melbourne, Australian Council for Educational Administration, 1991.
- 2 Goodson, I. e Ball, S. (eds), *Defining the Curriculum*, New York e Philadelphia, Falmer Press, 1985; Ball, S., *Teaching Comprehensively*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980.
- 3 Bernstein, B., «On the classification and framing of educational knowledge», in Young, M. F. P. (ed.), *Knowledge and Control*, New York, Collier-Macmillan, 1971.
- 4 Goodson, I., «Subjects for study: Aspects of a social history of curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, 15(4), 1983.
- 5 Ball, S., *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*, London e New York, Methuen, 1987.
- 6 Riechbrough, G., «Teacher careers and comprehensive schooling: An empirical study», *Sociology*, 15(3), 1981, 355-81.
- 7 O estudo completo é descrito em Hargreaves, A., Davis, J., Fullan, M., Wignall, R., Stager, M. e Macmillan, R., *Secondary School Work: Cultures and Educational Change*, Relatório final de um projecto de investigação financiado pelo OISE Transfer Grant, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1992.
- 8 Metz, M., «How social class differences shape teachers' work», in McLaughlin, M., Talbot, J. e Bascia, N. (eds), *Contexts of Secondary Schooling*, New York, Teachers College Press, 1990, pp. 40-107.
- 9 Goodson, I., «On curriculum form: Notes towards a theory of curriculum», *Sociology of Education*, 65(1), 1992, 66-75.
- 10 Estas notas de campo nem sempre têm a gramática e o estilo mais elaborado, mas foram reproduzidas na forma bruta em que foram redigidas, em primeira instância, em vez de terem sido «limpas» e talvez, consequentemente, distorcidas, para subsequente publicação.
- 11 Para os leitores que desconhecem este sistema, o «semestring» implica dividir o programa em dois ciclos de um semestre cada, sendo metade ensinada na primeira parte do ano e a outra metade na segunda. As disciplinas «exploratórias» estavam organizadas desta forma em Lincoln. O resto do currículo (o «núcleo») funcionava num ciclo alternado, do tipo Dia Sim/Dia Não, durante todo o ano.

- 12 Lieberman, A., Darling-Hammond, L., e Zuckerman, D., *Early Lessons in Restructuring Schools*, New York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST), 1991.
- 13 Fullan, M., «Visions that blind», *Educational Leadership*, 49(5), 1992, 19-22.
- 14 Nias, J., Southworth, G., e Campbell, P., *Whole School Curriculum Development in the Primary School*, London e Washington, DC, Falmer Press, 1992.
- 15 Ibid.
- 16 Nias, J., Southworth, G., e Yeomans, R., *Staff Relationships in the Primary School*, London, Cassell, 1989.
- 17 Siskin, L., «School restructuring and subject subcultures», Comunicação apresentada ao Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Abril de 1990.



A REESTRUTURAÇÃO PARA ALÉM DA COLABORAÇÃO

INTRODUÇÃO

Em 1986, o US Carnegie Forum sobre «A Educação e a Economia», no seu relatório intitulado *A Nation Prepared*, anunciou a necessidade de «reestruturar as escolas»¹. Pensava-se que esta reestruturação respeitaria e suportaria o profissionalismo dos professores, de modo a que estes pudessem, nas suas salas de aula, tomar decisões que satisfizessem melhor os objetivos locais e estaduais, prestando ao mesmo tempo contas pela maneira como o faziam. No espaço de apenas alguns anos, a reestruturação tornou-se numa palavra corrente no vocabulário da política educativa, tendo chegado mesmo ao gabinete do Presidente dos Estados Unidos e também aos ministros e funcionários públicos de outros conexos políticos nacionais e regionais². Contudo, os seus significados são variados, contraditórios e, muitas vezes, mal definidos. Como observa Tyack, no que respeita à reestruturação, o que é vago está em voga³.

A reestruturação pode ter muitos componentes diferentes. Segundo Murphy e Everson, estes compreendem a gestão baseada na escola (*school-based management*), um maior poder de escolha dos consumidores, o fortalecimento dos professores (*teacher empowerment*) e o ensino virado para a compreensão⁴. Para a US National Governors' Association, tais componentes incluem a reconstrução do currículo e dos métodos de ensino, de modo a promover níveis de pensamento mais complexos; a descentralização da autoridade e da tomada de decisões, situando-a no nível da escola; papéis mais diversos e diferenciados para os professores; e o alargamento dos sistemas de prestação de contas⁵. No National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST), nos Estados Unidos, Lieberman e colegas, baseando-se num estudo de dez casos de reestruturação, afirmam que esta visa criar escolas mais centradas nas necessidades dos aprendizes ao nível do usufruto de oportunidades de aprendizagem activas, experienciais, cooperativas e culturalmente sensíveis, capazes

de suportar os talentos e os estilos de aprendizagem individuais. Os reestruturadores propõem-se criar estas oportunidades de aprendizagem em organizações escolares que sejam estimuladas pela investigação em colaboração, informadas por uma prestação de contas autêntica e guiadas pela partilha na tomada de decisões⁶.

Para TheodoreSizer e a Coalition for Essential Schools, a reestruturação representa nada mais nada menos do que ajudar cada aluno a «aprender a utilizar bem a sua mente»⁷. Embora os componentes específicos da reestruturação variem de autor para autor, a maior parte destes parece concordar que a questão central envolve uma redefinição fundamental dos papéis, responsabilidades e relações entre os alunos, os professores e os líderes das nossas escolas. Porque é que a reestruturação é tão importante? Porque é que ela é necessária?

Em *The Predictable Failure of Educational Reform*, Seymour Sarason defende que, do ponto de vista do seu impacto sobre as salas de aula, a maioria das abordagens existentes sobre a reforma educativa falhou⁸. Este fracasso, diz ele, é previsível. Sarason identifica dois factores responsáveis por este fenómeno. Primeiro, os diferentes componentes da reforma educativa não foram nem concebidos, nem abordados como um todo, nas suas inter-relações, enquanto sistema complexo. Se componentes como a mudança curricular, o desenvolvimento profissional ou as novas estratégias de ensino forem manejados isoladamente, mantendo-se os outros inalterados, o sucesso das reformas será quase certamente enfraquecido. Sarason fornece numerosos exemplos históricos do falhanço deste tipo de reformas.

O argumento de Sarason tem duas implicações importantes. Primeiro, as mudanças significativas operadas no currículo, na avaliação ou em qualquer outro domínio são pouco susceptíveis de ter sucesso, se não se prestar uma atenção séria ao desenvolvimento dos professores e aos princípios de juízo e de discrição profissional nele contidos. Portanto, o desenvolvimento dos professores e o profissionalismo acrescido devem ser compreendidos em conjunto com o desenvolvimento que é operado ao nível do currículo, da avaliação, da liderança e da organização escolar.

A segunda — e ainda mais polémica — afirmação de Sarason sustenta que as mudanças educativas mais importantes têm pouca probabilidade de ter sucesso se não tiverem em conta as relações de poder existentes na escola. Defende que «as escolas (...) continuarão a resistir obstinadamente às reformas desejadas enquanto continuarmos a evitar confrontar as relações de poder nelas existentes». Estas relações de poder incluem relações entre administradores e professores, entre professores e pais e entre professores e alunos. Sarason defende que devemos repensar de um modo fundamental a maneira como as escolas e as salas de aula são dirigidas. A sua visão da mudança educativa requer uma mudança que seja abrangente em amplitude e que se faça acompanhar de redistribuições significativas (e não superficiais) nas relações de poder existentes entre os directores das escolas, os professores, os pais e os alunos.

A reestruturação tenta fornecer uma resposta para as necessidades de aprendizagem que emergem na idade pós-industrial e pós-moderna, bem como para as

estruturas de escolaridade mais flexíveis que são necessárias para satisfazer eficazmente tais necessidades. Com efeito, ela procura criar ambientes de aprendizagem alternativos que satisfaçam as necessidades contínuas dos alunos de hoje. Mas ainda estamos no princípio da reestruturação. Os seus modelos são diversos, os resultados não são claros, e a possibilidade de deixarmos de nos restringir a experiências isoladas é desconhecida. Precisamos de discutir com particular sensibilidade dois tipos de problemas.

Em primeiro lugar, a reestruturação já se transformou num novo cliché da moda, a qual tem diferentes significados e implicações. Alguns utilizam-na para dar mais poder às escolas; mais participação aos alunos enquanto parceiros da sua própria aprendizagem, currículo e avaliação; mais poder e envolvimento aos pais; e menos dependência dos professores em relação a imposições e requisitos burocráticos. Outros, todavia, utilizam a reestruturação, não para desenvolver as mentes e as capacidades dos alunos, no sentido mais lato, mas sim para as enformar e moldar, de acordo com as transformações dos interesses empresariais, definindo as finalidades e os resultados da aprendizagem escolar, bem como as estruturas requeridas para os garantir, em termos especificamente empresariais. Vimos no Capítulo 4 que tais definições da reestruturação podem tornar-se prisioneiras das concepções empresariais sobre a «flexibilidade».

A reestruturação é comumente utilizada para redefinir e reclassificar padrões tradicionais, desactualizados e ineficazes de mudança administrada. Alguns utilizam-na para temperar, com uma linguagem ligeiramente mais agradável, padrões indigestos e indesejados de reformas «do topo para baixo», que são impostas aos professores e às escolas contra a sua vontade. Os seus proponentes mais cínicos utilizam-na meramente como eufemismo ou base lógica para reduzir a dimensão do corpo docente das escolas e os seus recursos, bem como os serviços que aquelas podem oferecer. É bom lembrar que, no contexto empresarial da reestruturação, no qual surgiu inicialmente o conceito, a reestruturação tem sido frequentemente sinónimo de gestão da recessão e de redução de despesas.

Em face destes entendimentos diferentes e muitas vezes opostos, é importante que sejamos claros sobre os princípios e propósitos-chave da reestruturação e que asseguremos, por exemplo, que os esforços empreendidos a este nível desmantelarão de facto as estruturas escolares tradicionais e redefinirão efectivamente, de modo fundamental, as relações existentes entre os professores, os directores de escolas e os pais.

Em segundo lugar, ao nível da sala de aula e da sala de professores, as realidades da reestruturação podem diferir bastante da retórica simbólica que está frequentemente inscrita nas visões e nos documentos administrativos. Por exemplo, o capítulo anterior descreveu uma escola secundária que estava a passar por uma reestruturação fundamental, a qual, apesar de todos os seus esforços, não foi bem sucedida na erradicação da departamentalização disciplinar e da influência que esta exercia sobre o ensino e a

aprendizagem, tendo-a simplesmente reinscrito de outras formas. Outras dificuldades são documentadas numa avaliação feita por Wehlage e os seus colegas sobre um grupo de projectos de reestruturação financiados pela Fundação Casey, nos Estados Unidos. O Guia de Implementação da Fundação enumerou alguns princípios audaciosos de reestruturação:

1. A reestruturação deveria introduzir uma autonomia crescente ao nível do estabelecimento de ensino, uma gestão baseada nesse estabelecimento (*site-based management*) e um fortalecimento dos professores (*teacher empowerment*), os quais libertariam os educadores das burocracias centralizadas e dos seus efeitos sufocantes;
2. Os professores necessitariam de maior flexibilidade na programação e no agrupamento dos alunos, tendo em vista criar ambientes positivos e *curricula* inovadores que promovessem o sucesso daqueles alunos que se encontram em situação de risco;
3. A reestruturação deveria dotar as escolas de uma maior capacidade de resposta às necessidades dos alunos, através de diversas formas de individualização, bem como da eliminação dos níveis «lentos» e «rápidos». Para além disso, elas seriam encorajadas a encontrar incentivos que conduzissem a um maior sucesso académico dos alunos dos níveis de aptidão mais baixos;
4. Para apoiar os professores nos esforços que realizam com os alunos em situação de risco, as escolas precisariam de oferecer múltiplas actividades de formação ou de desenvolvimento do seu pessoal docente;
5. Em consonância com a base lógica global do projecto «New Futures», as escolas eram instadas a encontrar formas de colaborar com outras organizações e agências, tanto públicas como privadas, e a coordenar as suas actividades com elas, num esforço para multiplicar as fontes potenciais de apoio.¹⁰

Todavia, apesar destes princípios ambiciosos, combinados com estratégias de apoio ao nível do financiamento, das parcerias, da monitorização de projectos e do envolvimento comunitário, os dados daqueles investigadores sugeriram que a iniciativa ainda não provocou uma reestruturação global das escolas, do tipo que é necessário para lidar com os problemas dos alunos em situação de risco. É certo que foram implementados diversos programas, políticas e estruturas para responder à (...) iniciativa e, inicialmente, algumas delas pareciam ser prometedoras, enquanto alicerces da reestruturação. Em geral, todavia, tratou-se de programas suplementares que mantiveram intocadas as experiências básicas dos alunos e dos professores e, por volta do final do terceiro ano da iniciativa, o impacto colectivo [do projecto] não tinha originado mudanças significativas nas práticas escolares.¹¹

Estudos como este servem para nos relembrar a importância de determinar aquilo que está por detrás da cortina de fumo da reestruturação, de identificar até que

ponto é que a realidade das salas de aulas e das salas de professores confirma a retórica administrativa e política.

REESTRUTURAÇÃO E CULTURAS DE COLABORAÇÃO

Se a reestruturação se refere, num sentido fundamental, à reconstrução das relações de poder nas escolas, então deveríamos esperar que as vidas profissionais dos professores estivessem organizadas, não em torno de princípios de hierarquia e de isolamento, mas antes em princípios de colaboração e de colegialidade. Com efeito, embora a reestruturação possa ter muitos significados, o princípio da colaboração tornou-se central em praticamente todos eles, quer seja entendida como colaboração entre professores, quer entre professores e directores, alunos, pais e a comunidade em geral.

A colaboração acabou por se transformar num *metaparadigma* da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna. As mudanças de paradigma — alterações profundas no nosso entendimento fundamental do modo como os mundos sociais e naturais se constituem mutuamente, sobre os seus problemas centrais, a melhor forma de os investigar e o modo como devemos agir a partir desse conhecimento — não são novidade. Historicamente, as condições de mudança social rápida e radical sempre deram origem a tais mudanças¹². Mas a idade pós-moderna, com os seus saltos qualitativos ao nível do desenvolvimento e da disseminação instantânea das comunicações e da informação, e o consequente ritmo crescente de transformações, provoca uma aceleração e diversificação das próprias mudanças de paradigma. Um problema fundamental da pós-modernidade é, pois, o de necessitar de gerar metaparadigmas de compreensão, de análise, de desenvolvimento e de mudança que permitam interpretar, analisar, sintetizar e dar resposta às mudanças de paradigma específicas ocorridas no campo da tecnologia, da vida organizacional, do pensamento intelectual, entre outros, mudanças essas que acontecem e aconterecerão a uma velocidade cada vez maior, nos anos vindouros, tanto no campo da educação como fora dele.

Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da *colaboração*, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação. Ao longo deste livro, na análise que foi feita sobre as questões da liderança, da mudança e das vidas profissionais dos professores, o princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. Neste tipo de contexto, o que a colaboração promete é amplo e diverso. Tanto na educação como em outros domínios, tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar. No contexto mais geral da reestruturação e do desenvolvimento

Quando o enfraquecimento é suficiente, ele se torna agente no plano das relações.

educativo, esta solução colaborante incorpora muitos dos seguintes princípios:

- ❑ *Apoio moral.* A colaboração fortalece a determinação em agir, permite a partilha e a expressão pública da vulnerabilidade individual e ajuda as pessoas a suportar os fracassos e frustrações que acompanham a mudança nos seus estádios iniciais e que, de outra maneira, a poderiam enfraquecer ou contrariar.
- ❑ *Eficiência acrescida.* A colaboração elimina a duplicação e a redundância de pessoal docente e de disciplinas, pois as actividades são coordenadas e as responsabilidades partilhadas de modos complementares.
- ❑ *Eficácia melhorada.* Melhorando a qualidade do ensino, a colaboração melhora a qualidade da aprendizagem dos alunos. Encoraja o correr de riscos, a diversificação das estratégias de ensino e os sentimentos de maior eficácia dos professores, pois a sua auto-confiança é estimulada pelo encorajamento e pelo feedback positivo. Tudo isto tem um impacto benéfico sobre a aprendizagem dos alunos¹².
- ❑ *Sobrecarga de trabalho reduzida.* A colaboração permite a partilha das cargas de trabalho pesadas e das pressões que decorrem da intensificação das exigências desse trabalho e da aceleração da mudança, evitando que os professores e os seus líderes os tenham de suportar todos, isoladamente.
- ❑ *Perspectivas temporais sincronizadas.* A colaboração reduz as diferenças de perspectiva temporal existentes entre os administradores e os professores. A participação em actividades comuns e comunicativas cria expectativas partilhadas e realistas relativamente aos prazos que são estabelecidos para a implementação da mudança. Os mesmos princípios também se aplicam à sincronização das perspectivas temporais e expectativas dos professores e dos alunos, quando se tornam parceiros do processo de aprendizagem.
- ❑ *Certeza situada.* Os dois piores estados do conhecimento são a ignorância e a certeza. A colaboração reduz a incerteza e limita os excessos de culpa que, de outro modo, permeiam o ensino, estabelecendo limites comuns que definem daquilo que pode ser razoavelmente realizado em qualquer local. A colaboração também origina a confiança profissional colectiva, o que pode ajudar os professores a resistir à tendência para se tornarem dependentes de falsas certezas científicas, relacionadas com a eficácia do ensino, a eficácia das escolas e outros fenómenos semelhantes. A colaboração substitui as certezas científicas falsas, ou as incertezas ocupacionais debilitantes, pelas certezas situadas do saber profissional, recolhidas junto de comunidades concretas de professores.
- ❑ *Poder de afirmação político.* Nas suas formas mais poderosas, a colaboração permite aos professores interagirem com maior confiança e poder de afirmação com os sistemas que os circundam e com a multiplicidade de inovações e reformas (as razoáveis e as menos razoáveis) deles oriundas. A colaboração fortalece a segurança sentida aquando da adopção de inovações que são

introduzidas externamente, bem como o saber para as atrasar e a força moral para lhes resistir, quando isso se justifica. Neste sentido, ela também mitiga os efeitos da intensificação e da sobrecarga que foram mencionados anteriormente.

- ❑ *Capacidade de reflexão acrescida.* A colaboração em diálogo e na acção fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática. Os outros tornam-se espelhos para essa prática, conduzindo a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma.
 - ❑ *Capacidade de resposta organizacional.* A colaboração interliga o conhecimento, as destrezas e as capacidades existentes no corpo docente, permitindo-lhe responder prontamente às mudanças de constrangimentos e de oportunidades que ocorrem no ambiente circundante, bem como analisar proactivamente esse ambiente, para detectar mudanças futuras e perseguir as oportunidades que estas possam oferecer. Através do envolvimento das entidades que compõem este ambiente — os pais, as empresas, as comunidades — no próprio processo de colaboração, a rapidez e adequação das respostas das escolas e dos professores tornam-se ainda maiores.
 - ❑ *Oportunidades de aprendizagem.* A colaboração aumenta as oportunidades dos professores aprenderem uns com os outros ao nível da sala de aula, dos departamentos e das escolas. Tal colaboração é uma fonte poderosa de aprendizagem profissional e de melhoramento no desempenho das tarefas. Nas organizações colaborantes, o todo é mais do que a soma das partes.
 - ❑ *Aperfeiçoamento contínuo.* A colaboração encoraja os professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assintótica de uma excelência ainda maior, por um lado, e de soluções emergentes para problemas que se transformam rapidamente, por outro. Pelo modo como promove a reflexão, a aprendizagem profissional e a associação entre as diferentes destrezas, a colaboração é um princípio crucial da aprendizagem organizacional.
- Não obstante as suas muitas e muito reais promessas, enquanto princípio gerador da mudança educativa e da reestruturação, vimos que a colaboração também encerra grandes perigos, podendo ser periculária, nociva e improdutiva para os professores e para os seus alunos. Entre os significados e concretizações mais problemáticos da colaboração que surgiram neste livro, existem aqueles nos quais ela é:
- ❑ *Confortável e complacente.* A colaboração pode confinar-se a áreas de trabalho mais seguras e menos controversas, áreas que evitam a colaboração ao nível da prática de sala de aula, ou da reflexão partilhada sistemática, em favor do apoio moral e da partilha de recursos e ideias. Estas formas mais seguras de colaboração podem consolidar — ao invés de desafiar — as práticas existentes. Trata-se de tipos de colaboração que podem ser confortáveis, cómodos e complacentes.

- *Conformista.* Como eu e o meu colega Michael Fullan defendemos em outro local, a colaboração pode ser conformista. Ela pode conduzir ao pensamento dominado pelo grupo, suprimindo a individualidade e a solidão, bem como a criatividade mental que delas brota¹⁴.
- *Artificial.* A colaboração pode ser apanhada, controlada administrativamente, de modos que a tornam afectada e improdutiva e que esbanjam as energias e os esforços dos professores. Fazendo da colaboração uma estratégia administrativa, a colegialidade artificial pode, paradoxalmente, suprimir os desejos dos professores colaborarem e desenvolvem-se em interacção entre si.
- *Co-optativa.* A colaboração é por vezes utilizada como artifício administrativo e político para assegurar a aquiescência dos professores e o seu empenhamento em reformas educativas que foram concebidas por outros. Quando estas reformas caem na falência ética ou se tornam suspeitas, tal colaboração pode transformar-se em colaboração com o inimigo (pela qual algumas pessoas foram abatidas a tiro na II Guerra Mundial!).

Se a colaboração é um elemento fundamental da reestruturação educativa, os seus próprios significados, à semelhança dos sentidos mais gerais da reestruturação, não são nem consistentes, nem consensuais. A colaboração e a reestruturação podem ser úteis ou nocivas, e os seus sentidos e aplicações necessitam, portanto, de ser inspecionados repetidamente, de modo a assegurar que tenham benefícios educativos e sociais positivos. Mas, mais do que isto, a própria colaboração não é sinónimo de reestruturação, nem condição suficiente para realizar o projecto da reestruturação ou para fazer com que ele funcione com êxito. A este nível, aquilo que realmente interessa saber é quem controla a colaboração e a reestruturação, quem está nelas envolvido, quais os seus propósitos e que condições são necessárias para que elas sejam estabelecidas e mantidas.

Portanto, no campo da educação, reestruturar significa empenharmo-nos em certos tipos de colaboração, mas também ultrapassá-los. A agenda da reestruturação continua em aberto, compreendendo muitas escolhas e dilemas importantes, os quais nos fazem olhar para a questão da colaboração de um modo mais complexo, mais provocador e nem sempre claro. Tais escolhas e dilemas envolvem decisões éticas, políticas e pragmáticas profundas, em termos de valores, de propósitos e de orientações.

No cerne destes valores, propósitos e orientações reside uma escolha fundamental entre a reestruturação enquanto controlo burocrático, na qual os professores são controlados e regulados para implementarem directivas estabelecidas por outros; e a reestruturação enquanto fortalecimento profissional, na qual os professores são apoiados, estimulados e investidos de novas oportunidades estruturadas que lhes permitam introduzir melhorias que estejam de acordo com os seus entendimentos, em parceria com os directores de escola, os pais e os alunos. A vontade de obter consensos e o desejo de manter a força cinética da mudança desviam-nos muitas vezes da

discussão destes dilemas importantes e difíceis. No entanto, se não conseguirmos atacá-los de um modo imediato, aberto e honesto, apenas os suprimimos, provocando o conflito e a confusão, os quais se podem disseminar de um modo difuso e prejudicial, sem serem detectados. No que resta deste último capítulo, pretendo olhar por detrás do consenso actual sobre a reestruturação, para expor e explorar alguns dos dilemas fundamentais que penso que devemos confrontar e resolver, ao nível dos valores, dos propósitos e do controlo, quando enfrentamos os desafios educativos do século XXI.

PARA ALÉM DA COLABORAÇÃO

Visão ou Voz?

Uma das tensões-chave existentes na reestruturação, assim como no trabalho de colaboração, é aquela que opõe a visão e a voz. Esta tensão não é específica da reestruturação educativa, encontrando as suas raízes na reestruturação mais geral da sociedade pós-moderna.

O Capítulo 4 descreveu o modo como a globalização da vida económica originou divisões e inseguranças nacionais, quando culturas aparentemente comuns se fragmentaram numa multiplicidade de identidades étnicas, linguísticas e religiosas. Tais tendências podem ser encaradas criticamente como colapsos preocupantes da ordem e do sentido de comunidade. Ao mesmo tempo, todavia, também representam a emergência, no contexto da pós-modernidade, das vozes daqueles que anteriormente não eram escutados, mas antes negligenciados, rejeitados e ignorados, as vozes dos que eram anteriormente marginalizados e despossuados. O influente livro de Gilligan, *In a Different Voice*, por exemplo, chama a atenção para a desvalorização das perspectivas femininas relativamente ao desenvolvimento moral¹⁵. Como refere Harvey, «A ideia de que todos os grupos têm o direito de falar por si próprios, com a sua própria voz, aceite como autêntica e legítima, é um elemento essencial da postura pluralista do pós-modernismo»¹⁶.

Na mudança educativa e na investigação em educação, a voz dos professores, não sendo anteriormente escutada ou valorizada, tem sido objecto de um respeito e de uma autoridade crescente nos anos mais recentes. E, neste campo, especialmente nas escolas elementares, as vozes dos professores são também vozes femininas. Eliaz nota que grande parte dos trabalhos que têm vindo a ser realizados sobre o conhecimento, o pensamento e o fortalecimento dos professores se preocupa fortemente com a noção de voz. Nos casos em que esta noção é utilizada, diz ela, o termo é sempre usado tendo por pano de fundo um silêncio prévio. Trata-se tanto de uma utilização política, quanto epistemológica¹⁷. Goodson defende que as vozes dos professores têm as suas raízes nas suas vidas, nos seus estilos de vida e no ponto em que estão no ciclo de vida¹⁸. A voz dos docentes, diz Goodson, articula a sua vida e os seus propósitos. Portanto, para compreender o ensino, seja como investigador, seja como administrador ou colega, não

mas a
esta voz
mas a
esta voz

basta testemunhar os comportamentos, as destrezas e as acções de ensino. É preciso também escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o seu ensino. Por esta razão, sugere Goodson, a nossa preocupação não deveria ser só a de escutar a voz dos professores, mas também a de promovê-la, no âmbito do nosso trabalho sobre o seu desenvolvimento profissional.

Porém, a ascensão de vozes dissidentes ameaça os centros tradicionais de poder e de controlo. As lutas pela autonomia regional e pelo separatismo linguístico ou étnico, por exemplo, desafiam os padrões de dominação central há muito estabelecidos. De modo semelhante, no campo da educação, o ímpeto burocrático para guiar os processos de mudança e de desenvolvimento a partir do centro pode fazer com que as vozes dos professores que duvidam da mudança ou que dela discordam não sejam escutadas, ou então sejam silenciadas ou rejeitadas como «meras» resistências. A este respeito, ao mesmo tempo que as forças do controlo burocrático e do desenvolvimento profissional conduzido pelos professores se confrontam, a orquestração da visão educacional representa um dos maiores desafios à emergência da voz dos docentes. O desenvolvimento de uma visão comum, de um empenhamento para com objectivos partilhados ou a clareza na compreensão dos objectivos implementados por outros, são componentes do processo de mudança e de desenvolvimento comumente advocados. Tais componentes são encarados como essenciais para alcançar a confiança e a consistência no seio das comunidades de professores. Considera-se que o papel dos líderes educativos é vital para o desenvolvimento de visões motivadoras. Segundo Achilles, por exemplo, os líderes

devem saber o que é necessário para melhorar as escolas e como administrá-las no sentido de se atingir os resultados desejados. Para começar, os directores das escolas devem visionar escolas melhores, articular esta visão com outros indivíduos e orquestrar um consenso em torno dela¹⁹.

Existe aqui a ideia clara de que a visão pertence primordialmente ao director, o qual a deve articular de modo a que os outros a percebam (em vez de a desenvolverem): trata-se de uma visão em torno da qual a orquestração do consenso seria feita numa fase posterior.

Estas críticas não pretendem contestar a importância da visão, dos propósitos e das orientações que são partilhados pelo pessoal docente de uma escola. Contudo, a questão crucial é: «de quem é a visão»? Para alguns autores, o papel do director na promoção do melhoramento da escola e no desenvolvimento da sua cultura passa a ser o de manipulador desta cultura e dos professores, no intuito de fazer com que estes se conformem com a sua visão. Deal e Peterson, por exemplo, incitam os directores a, após terem compreendido a cultura da sua escola, perguntarem, então, «se ela se ajusta

à minha concepção de uma 'boa escola', o que posso fazer para reforçar ou fortalecer os padrões existentes?» «Se a minha visão é contrária ao quadro mental, aos valores e aos modos de agir existentes, o que pode ser feito para mudar ou dar forma à cultura?»²⁰ Para Deal e Peterson, que escrevem de um ponto de vista claramente empresarial, esta postura representa parte da solução para os desafios que se colocam à liderança educativa. Todavia, em muitos sentidos, tal postura faz parte, ela própria, do problema.

«A minha visão», «os meus professores», «a minha escola» são alegações e expressões de um sentido de propriedade que sugerem uma posse da escola e da mudança, posse esta que é individual, mais do que colectiva, imposta mais do que conquistada, e hierárquica, mais do que democrática. Tal posse é também muito mais frequentemente masculina do que feminina, sendo o poder exercido sobre as mulheres. Com visões singulares deste tipo, os professores aprendem rapidamente a suprimir a sua voz. A gestão transforma-se em manipulação. A colaboração torna-se uma co-optação. Pior do que tudo, obrigam os professores a conformarem-se com a visão do director de escola minimiza as oportunidades de que este dispõe para perceber que a sua visão tem componentes imperfeitas e que as visões de alguns professores podem ser tão ou mais válidas do que a sua! Que as visões podem por vezes ser mais repressivas do que esclarecedoras, é ilustrado amargamente pelas palavras caracteristicamente irónicas do cantor Leonard Cohen:

E agradeço-vos
Agradeço-vos por cumprirdes o vosso dever
Ó guardadores da verdade
O guardiões da beleza
A vossa visão estava certa
A minha estava errada
Peço desculpa por poluir o ar com a minha canção²¹.

Em última instância, a responsabilidade pela construção da visão deveria ser colectiva, não individual. A colaboração deveria significar a criação conjunta de uma visão e não a aquiescência perante a visão do director de escola. Os professores, o pessoal de apoio, os pais e os alunos também deveriam ser envolvidos na definição da missão e dos propósitos da escola. Leithwood e Jantzi descrevem um exemplo prático de desenvolvimento de objectivos partilhados numa escola que procurava aperfeiçoar-se, no qual a responsabilidade pela tarefa era delegada em equipas de desenvolvimento da escola. Os autores notam que isto «evitava que os objectivos do director dominassem o processo», embora acrescentem, de forma agorrenata e parentética: «ou fossem encarados como dominando o processo»²².

A colocação da ênfase exclusivamente sobre a visão e a voz, por si só, não é construtiva, nem para a reestruturação em geral, nem para o desenvolvimento profissional, em particular. Um mundo de voz sem visão é um mundo reduzido a um

falar ininteligível e caótico, onde não existem formas de arbitragem entre as vozes, que as possam reconciliar ou aproximar. Este é o lado escuro do mundo pós-moderno, do qual desapareceram a comunidade e a autoridade, e no qual a autoridade da voz suplantou excessivamente a voz da autoridade. Os estudos de investigação que não se limitam a compreender as histórias dos professores, mas que também as secundam e enaltecem, assim como as tradições de pesquisa que dão credibilidade arbitrária aos relatos dos professores em detrimento dos testemunhos (negligenciados) dos pais e dos alunos, por exemplo, ilustram algumas das dificuldades inerentes à perspectiva pós-moderna. As vozes precisam de ser não só escutadas, mas também cultivadas, reconciliadas e discutidas. É importante que atendamos não apenas à estética da articulação das vozes dos professores, mas também à dimensão ética daquilo que estas vozes articulam!

Vimos que um mundo no qual as visões são desprovidas de voz é igualmente problemático. Neste mundo, no qual os propósitos são impostos e o consenso é fabricado, não há lugar para os juízos práticos nem para o saber dos professores; não é possível que as suas vozes sejam ouvidas adequadamente. Um desafio fundamental da reestruturação educativa consiste em combater esta tensão entre a visão e a voz e reconciliá-las, criando um coro a partir de uma cacofonia.

Confiança nas pessoas e confiança nos processos

Na luta entre o controlo burocrático e o fortalecimento profissional dos professores, que acompanha a transição para a pós-modernidade, as relações de colaboração e as formas particulares que estas assumem são muito importantes. Defendi que tais relações podem ajudar a dar expressão à voz das pessoas ou, ao invés, contribuir para a reconstrução dos controlos centrais. As relações de trabalho de colaboração estão no centro da agenda da reestruturação e de todas as suas possibilidades contraditórias.

Um tema bastante difundido, que atravessa toda a bibliografia sobre a liderança partilhada e as culturas de colaboração, é o truismo da confiança. Tem sido defendido que o estabelecimento da confiança é essencial para a criação de relações de trabalho em colaboração que sejam eficazes e significativas. Para Lieberman e colegas, «a confiança e a harmonia (...) representam a base da construção da colegialidade numa escola»²¹. Louden, por exemplo, descreve a importância da confiança no estabelecimento de uma relação de colaboração entre ele próprio (enquanto investigador) e a professora com quem trabalhou:

A confiança que desenvolvemos tinha um carácter bastante pessoal. Descobrimos que gostávamos um do outro, tornamo-nos amigos e o projecto passou a ser, para ambos, mais do que um simples trabalho. Gostei de trabalhar com Johanna e de participar na vida da escola. Ela gostava de me ter por lá e esperava que o meu estudo corresse bem.²²

O valor desta confiança nas relações de trabalho de colaboração é reconhecido e compreendido tão amplamente que raramente sondamos mais do que a superficialidade do seu significado e natureza. A este respeito, Nias e colegas constituem uma excepção. Os autores notam que «falar da confiança como se esta explicasse tudo é ... colocá-la numa "caixa negra", fazer dela uma palavra abstracta, repleta de significados individuais»²³. Defendem que a confiança tem duas dimensões: a previsibilidade e os objectivos comuns. «Para que exista confiança», defendem, «as pessoas devem sentir que são previsíveis e devem partilhar substancialmente as mesmas finalidades»²⁴. Para parafrasear Nias *et al.*, a confiança pode ser entendida como um processo de mutualidade pessoal e previsível.

Esta concepção de confiança e a herança sociopsicológica da qual ela é originária ajuda certamente a melhorar a nossa compreensão da dinâmica das relações interpessoais no contexto da colaboração que ocorre em grupos pequenos. Mas trata-se de uma concepção que não esclarece todas as formas de confiança que existem, mas antes simplesmente a confiança em circunstâncias particulares, isto é, em relações interpessoais relativamente estáveis e persistentes. Todavia, como observa Giddens, existem outras variantes da confiança, as quais podem ser encontradas em contextos nos quais as relações interpessoais são bem menos estáveis e persistentes ao longo do tempo. Giddens alude a estes contrastes na sua definição nuclear da confiança:

A confiança pode ser definida como uma fé na fiabilidade de uma pessoa ou de um sistema, relativamente a um conjunto de resultados ou acontecimentos, exprimindo tal fé uma crença na probidade ou no amor de outrem, ou na justeza de um princípio abstracto.²⁵

Por outras palavras, a confiança pode ser investida em pessoas ou em processos — nas qualidades e condutas de indivíduos, ou no conhecimento especializado e no desempenho de sistemas abstractos. Pode constituir o *resultado* de relações face-a-face significativas, ou então ser uma *condição* para a sua existência.

O movimento histórico da passagem das sociedades pequenas e simples às sociedades modernas e massificadas acarretou transformações nas formas de confiança que eram dominantes na vida das pessoas, transformações estas que podem ser observadas claramente na mudança verificada na relação entre a confiança e o risco. Na verdade, existe uma relação recíproca entre ambos os elementos. Nas sociedades simples, o risco estava associado ao perigo permanente, às ameaças de animais selvagens, às tribos hostis, às fomes e às inundações. A confiança pessoal na família, nos amigos e na comunidade ajudava as pessoas a lidar com estes perigos permanentes. Nas sociedades simples, o risco era algo que necessitava de ser minimizado ou evitado. Nas organizações e sociedades de massa modernas, o risco e a confiança assumiram qualidades diferentes. Nas escolas secundárias modernas, por exemplo, o número de adultos é demasiado elevado, o que faz com que não seja possível conhecerem-se bem

uns aos outros. As pessoas permanecem pouco tempo na escola, incluindo os líderes. A confiança interpessoal deixa de ser suficiente. Quando indivíduos chave partem ou os líderes abandonam a organização, a dependência exclusiva na confiança pessoal pode causar uma enorme instabilidade. Nas sociedades caracterizadas por uma crescente complexidade industrial, este tipo de problemas explicaram o surgimento das formas burocráticas de organização e constituíram um argumento persuasivo em defesa da sua existência. O avanço da mudança e a crescente complexidade conduziram a um declínio das formas tradicionais de autoridade. Nas sociedades e organizações de massa modernas, tornou-se necessário um outro tipo de confiança: a confiança nos processos e nos sistemas abstractos.

Contudo, de modo trágico e irónico, como vimos no Capítulo 2, através do trabalho de Max Weber, o pulso de ferro da burocracia moderna limitou-se a perverter o rumo da confiança que é depositada nos sistemas³⁹. A previsibilidade transformou-se em inflexibilidade. As relações e a capacidade de resposta foram estranguladas por regras e regulamentos. Após terem crescido e estabilizado, as organizações burocráticas modernas tornaram-se frequentemente demasiado inflexíveis e viradas para dentro para responder às circunstâncias locais e às mudanças de necessidades. Os interesses das pessoas foram bloqueados pela inércia dos procedimentos. Consequentemente, a confiança na autoridade interpessoal e no conhecimento técnico especializado baixou, e a fé nos princípios abstractos foi abalada.

As escolas secundárias modernas, por exemplo, foram e continuam a ser criticadas por serem grandes organizações burocráticas incapazes de construir um sentido de comunidade, de garantir a lealdade e o afecto dos seus alunos e de darem resposta às mudanças do mundo social que as envolve. De modo semelhante, os modelos prevaletentes de mudança e de reforma educativa têm sido criticados por serem aplicados do topo para a base, em sistemas inteiros, de um modo padronizado e burocrático que negligencia os propósitos e a personalidade dos professores, bem como os contextos nos quais trabalham.

A transição da modernidade para a pós-modernidade marca a emergência de novos tipos de confiança nos processos, a par da reconstrução de tipos de confiança pessoal de uma natureza mais tradicional. Nas sociedades pós-modernas, as transformações operadas na forma e na articulação da actividade empresarial, com a passagem da grande fábrica em massa aos centros de empresa mais pequenos e dispersos, está a provocar duas tendências importantes na reconstrução da confiança.

Em primeiro lugar, dá-se uma reconstrução da confiança pessoal. No mundo empresarial e educativo, defende-se cada vez mais que as unidades locais das empresas devem tornar-se mais significativas para aqueles que trabalham nelas e ter maior capacidade de resposta às necessidades do seu ambiente local. A ênfase é colocada na construção de relações de trabalho em colaboração que sejam recompensadoras e produtivas, e que assentem sobre a reconstrução da intimidade, do calor humano e da confiança pessoal. Muitos distritos escolares iniciaram programas de gestão baseada na

escola (*site-based management*), com o intuito de atingirem estes fins. As escolas secundárias grandes e impessoais também estão a reflectir, com cada vez maior generosidade, acerca da possibilidade de criarem mini-escolas ou subescolas mais pequenas e independentes, que sejam mais significativas e auto-determinadas, tanto para os seus alunos como para os professores⁴⁰.

Todavia, esta reinvenção da confiança pessoal representa um pau de dois bicos. A confiança pessoal pode dar origem à lealdade, ao empenhamento e à eficácia no acréscimo de capacidades decorrente da partilha na tomada de decisões. Porém, ela também pode reintroduzir os problemas do paternalismo e da dependência que caracterizavam as formas tradicionais e pré-modernas de autoridade e de organização. Com efeito, vimos no Capítulo 9 que as chamadas culturas escolares de colaboração parecem prosperar melhor em organizações mais pequenas, caracterizadas por uma liderança personalizada excepcionalmente forte⁴¹. Isto transforma a confiança interna numa complacência colectiva, provocando uma redução da capacidade e da vontade de criar redes e de aprender com tipos exteriores de qualificação especializada que não se baseiam em relações pessoais imediatas, nas quais se confia⁴². Nestas condições, ao nível da responsabilidade pelas ligações externas, pode haver uma dependência excessiva em relação ao director de escola.

A dependência exclusiva na confiança pessoal e nas formas de colaboração que assentam nela pode conduzir, pois, ao paternalismo e ao paroquialismo. O depositar de uma maior confiança no conhecimento especializado e nos processos pode ajudar as organizações pós-modernas a desenvolverem-se e a resolverem continuamente os seus problemas, num ambiente no qual os problemas e os desafios são eternos e estão a mudar constantemente. Neste caso, é necessário confiar nos processos que maximizam o saber colectivo da organização e melhoram a sua capacidade de resolução de problemas. Tais processos incluem a melhoria da comunicação, a criação de oportunidades para uma aprendizagem colegial, o envolvimento em redes com ambientes externos, o empenhamento na pesquisa constante, e assim por diante. A confiança nas pessoas não deixa de ser importante, mas a confiança na perícia e nos métodos ultrapassados, a. Confiar nos métodos é aberto e arriscado mas é também, provavelmente, essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Isto significa que, nos sistemas escolares pós-modernos, o risco é algo que deve ser abraçado e não evitado. A capacidade de correr riscos estimula a aprendizagem, a adaptabilidade e o aperfeiçoamento. Pode ser necessário que a confiança que tal capacidade presume seja levada para além dos entendimentos interpessoais próximos que constituem as culturas de colaboração de que falei anteriormente. Embora tais entendimentos e culturas sejam importantes, especialmente nas escolas e equipas mais pequenas, as escolas maiores, bem como aquelas que mudam mais rapidamente, necessitam de professores que também tenham a possibilidade de investir nos processos, que possam confiar provisoriamente nos seus colegas, mesmo quando ainda não os conhecem bem. Isto não significa que defendamos a colegialidade artificial, a qual

pode substituir a confiança organizacional pela manipulação empresarial, mas sim que advogamos um tipo de confiança que não se limite ao conhecimento profundo característico das relações interpessoais.

O estabelecimento da confiança é essencial para a reestruturação educativa. Ao nível da confiança, o desafio consiste em sermos capazes de reconstruir relações de trabalho em colaboração entre colegas próximos que intensifiquem os significados pessoais sem reforçar o paternalismo e o paroquialismo. Trata-se também de criar confiança e ligação entre professores que, podendo não se conhecer muito bem, investem uma confiança mútua na complementaridade das suas qualificações, sem que isto conduza simultaneamente ao geminar da burocracia.

Estrutura ou cultura

Uma terceira tensão característica da reestruturação educativa e do modo como esta é organizada opõe a *estrutura* e a *cultura*, enquanto pontos de focagem adequados para a mudança. Esta oposição é destacada por Werner numa análise incisiva dos esforços de reestruturação levados a cabo na província da British Columbia, no Canadá. O autor refere-se à exortação do ministro provincial em 1989 para que fosse feita «uma reestruturação fundamental do currículo provincial, centrando-se no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e do pensamento criativo»³¹. Aquela proposta de reestruturação incluía um currículo básico para um grupo etário misto, um currículo integrado comum e o reforço dos procedimentos de avaliação e de prestação de contas.

Werner repudia a reestruturação proposta para a British Columbia, considerando-a «um arranjo curricular clássico», que reflecte uma crença muito difundida e fortemente enraizada na capacidade das reformas curriculares assegurarem uma mudança eficaz (especialmente se esta é apoiada por alguma formação contínua e supervisão). Em alternativa a esta orientação estrutural de mudança, Werner sugere outra estratégia: «encorajar o desenvolvimento profissional dos professores, fortalecer a cultura da escola e tornar como ponto de partida as boas práticas já existentes nos estabelecimentos de ensino»³². Efectivamente, Werner apoia as estratégias que procuram melhorar as escolas a partir de dentro, mais do que reformá-las a partir do exterior, e defende que os «grupos de professores que buscam e discutem formas de compreender e organizar melhor os seus programas e que agem a partir da estrutura das suas próprias escolas» serão mais significativos do que o controlo centralizado do desenvolvimento curricular e da implementação³³.

Werner mostra preocupação pelo facto de que, pese embora a sua retórica do empowerment e a sua aparente devolução de poder aos professores (dando-lhes mais responsabilidade pelo planeamento e pela organização da integração curricular), o ministério da British Columbia «retinha o controlo do currículo, reforçando a realização de testes e a avaliação dos programas. Na essência, isto significava que as relações de poder em torno do currículo mudariam pouco»³⁴.

Werner opõe as soluções estruturais de mudança educativa – politicamente populares – às soluções *culturais* – menos em moda, mas mais duradouras e eficazes. O contraste é notável e persuasivo. As mudanças estruturais do tipo proposto inicialmente para a British Columbia menosprezam as tradições, os pressupostos e as relações de trabalho que moldam profundamente as práticas existentes. Consequentemente, também subestimam a capacidade das mudanças estruturais para alterar tais práticas, mesmo com o apoio da formação contínua de professores. A imagem é a de uma estrutura determinante e poderosa que age sobre um corpo de práticas relativamente maleável. Aqui, em termos de mudança, o que é importante é que sejam encontradas as estruturas certas para apoiar os nossos objectivos educativos, fazendo depois com que as práticas se adaptem a elas.

Em contraste, a perspectiva cultural encara as práticas existentes como sendo fortemente determinadas pelas crenças, práticas e relações de trabalho entre os professores e os alunos, as quais constituem a cultura da escola e as tradições do sistema. Nesta configuração de determinações culturais profundas, as reformas estruturais são consideradas pequenas, transitórias e ineficazes: coisa de pouca monta, quando comparadas com o poder da cultura existente. De acordo com esta perspectiva, a mudança é conseguida agindo-se sobre a própria cultura e apoiando-a, de modo a que os professores sejam capazes de mudar, enquanto comunidade, no interesse dos alunos, os quais conhecem melhor do que ninguém. Nesta óptica, a promoção da mudança por intermédio daquilo a que Werner chamou, noutro contexto, estratégias de apoio às políticas, estratégias estas que criam tempo livre para os professores trabalharem em conjunto, apoiando-os na planificação em colaboração, encorajando-os a tentar novas experiências (como, por exemplo, uma nova prática, ou trabalhar num nível de ensino diferente), implicam os professores na definição dos objectivos, criam uma cultura de colaboração, de risco e de melhoramento, etc.³⁵ Com efeito, o que Werner propõe não é a reestruturação escolar, mas antes uma *reculturação* escolar.

Embora existam sinais crescentes de que este tipo de mudanças culturais profundas tem muito mais probabilidade de ser eficaz no aperfeiçoamento da prática de sala de aula do que os arranjos estruturais rápidos, a reculturação também tem as suas limitações, pois trilha um caminho estreito entre o respeito pelas crenças e perspectivas dos professores e a sua idealização. Na busca do desenvolvimento profissional colaborante e do desenvolvimento, a generosidade e o altruísmo dos professores não devem ser presumidos. As suas crenças e práticas assentam não apenas na qualificação especializada e no altruísmo, mas também em estruturas e rotinas às quais acabaram por ficar ligadas, e nas quais podem ser investidos interesses pessoais consideráveis. Mostrei que muitas vezes tais estruturas evoluíram historicamente para satisfazer propósitos políticos e morais muito diferentes daqueles que hoje muitos considerariam ser importantes. O desenvolvimento eficaz dos professores na construção de um melhoramento colectivo depende, portanto, de mais do que uma aposta na virtude moral. Ele depende também do controlo que é exercido sobre os

interesses investidos. Por exemplo, na cultura profissional das escolas secundárias, a colegialidade pode exigir modificações de um currículo que está especializado por disciplinas e departamentalizado, o qual isola actualmente os professores de muitos dos seus colegas e os liga aos domínios balcanizados das políticas departamentais e de interesses disciplinares particulares⁹⁷.

As culturas não operam num vácuo: são formadas no seio de estruturas particulares e por elas enformadas. Estas estruturas não são neutras: podem ser úteis ou prejudiciais; unir os professores ou mantê-los divididos; facilitar as oportunidades de interacção e de aprendizagem ou representar barreiras a tais possibilidades.

Em alguns casos, portanto, não é possível estabelecer culturas escola produtivas sem que sejam operadas mudanças prévias nas estruturas escolares, que aumentem as oportunidades de criação de relações de trabalho significativas e de apoio colegial entre os professores. A importância da reestruturação pode residir menos no seu impacto directo sobre o currículo, a avaliação, o agrupamento por aptidões e outros procedimentos semelhantes (bem como nas exigências que estes apresentam aos professores), e mais na maneira como cria maiores oportunidades para os professores trabalharem em conjunto e se apoiarem continuamente. Ao nível das relações de poder transformadas propostas por Sarason, o desafio colocado pela reestruturação não consiste, pois, em optar entre a estrutura e a cultura, enquanto alvos das reformas. Não se trata igualmente de «gerir» as culturas de escola, de modo a que os professores se conformem alegremente com finalidades e propósitos que foram fixados previamente pelo centro burocrático. Pelo contrário, trata-se de reformular as estruturas escolares, afastando-as dos modelos modernos, de modo a ajudar os professores a trabalharem em conjunto mais eficazmente, em culturas de colaboração caracterizadas pela aprendizagem partilhada, pelo risco positivo e pelo melhoramento contínuo. Enquanto pré-condição para a interacção produtiva, talvez pelo menos isto necessite de ser decretado!

Especialmente em tempos de mudança rápida, as estruturas modernas (como é o caso das que caracterizam as escolas secundárias) inibem a inovação, atrasam a capacidade de resposta das organizações, restringem a aprendizagem profissional e tendem a proteger e a perpetuar interesses departamentais particulares, em detrimento das necessidades dessas organizações e dos seus clientes em geral. Ao mesmo tempo, embora as estruturas de colaboração mais simples — semelhantes às que se encontram em muitas escolas mais pequenas — possam criar as condições culturais necessárias a um melhoramento colectivo contínuo, tais comunidades são difíceis de estabelecer e de manter em organizações maiores, ou em condições de mudança rápida, nas quais os líderes e o pessoal docente mudam rapidamente. As melhores escolas secundárias não são simplesmente escolas elementares maiores.

O modelo do mosaico fluído descrito nos Capítulos 4 e 10 figura entre as possibilidades mais prometedoras da idade pós-moderna e fornece as bases estruturais para uma quinta forma de cultura docente. Tal mosaico estimula formas de colaboração

vigorosas, dinâmicas e mutáveis, através de redes, parcerias e alianças, quer no interior da escola, quer no seu exterior. Tais formas são por vezes consensuais, mas também podem propiciar o conflito, o qual, no mosaico fluído, é considerado como um componente necessário do processo de mudança. As categorias estruturais do mosaico (como sejam o departamento ou as equipas de desenvolvimento da escola) sobrepoem-se, acontecendo o mesmo com a sua composição, mudando ao longo do tempo, conforme as circunstâncias o exigiam. Este modelo não representa uma concepção abstracta, mas antes uma realidade em andamento, que não se limita ao mundo empresarial. A escola descrita anteriormente no Capítulo 10, na qual os professores são nomeados por comissão inter-departamental e pertencem a uma de cinco comissões de direcção da escola, representa uma forma emergente de mosaico fluído. De modo semelhante, a Iroquois School de Louisville, no Kentucky (uma das escolas da Coalition for Essential Schools de Sizer), substituiu os cargos tradicionais do director de escola e dos subdirectores por quatro coordenadores, que são responsáveis, respectivamente, pela escola preparatória, a secundária, o campus e os serviços estudantis. Estes coordenadores trabalham em conjunto, enquanto equipa, sem que algum predomine sobre os outros. Várias outras escolas da Coalition for Essential Schools estão a desenvolver estruturas próprias características do mosaico fluído.

Para além das próprias escolas, ao nível dos programas de desenvolvimento profissional dos professores, existem tendências que apontam para o estabelecimento de redes profissionais de docentes que os ligam entre si por correio electrónico e por satélite, podendo encontrar-se em *sites* mais pequenos e interligados. Estas redes de desenvolvimento profissional não se baseiam nem nos cursos das universidades ou dos distritos escolares, nem em escolas específicas, embora possam incorporar, ultrapassar e conectar estes modelos mais convencionais⁹⁸.

Em alguns distritos, os sindicatos e as federações de professores também começaram a distanciar-se das categorias e fórmulas de promoção existentes desde há muito e estabelecidas por intermédio de contratos colectivos, tendendo agora a estabelecer categorias novas e mais flexíveis de promoção e de desenvolvimento da carreira que oferecem um maior poder discricionário a cada escola em particular, em termos do modo como esta define determinadas trajetórias e categorias de carreira. Por exemplo, o estabelecimento de novas estruturas de carreira e de novos procedimentos de avaliação profissional ao nível do Cincinnati Public Schools District, que conta com o acordo e a iniciativa da federação dos professores, inclui uma progressão na carreira em quatro etapas — professor interno, professor residente, professor de carreira e professor líder —, na qual a promoção é baseada num processo de avaliação pelos pares. A categoria de «professor líder» permite muitas aceções possíveis, podendo ou não dar prioridade aos chefes de departamento, no ensino secundário. Tais estruturas continuam a reconhecer os princípios da justiça, da recompensa e da segurança de carreira dos professores, libertando-os ao mesmo tempo de categorias particulares (tais como a chefia departamental) que foram estabelecidas em

outras décadas para servir outros propósitos. Consequentemente, cada escola dispõe de uma maior flexibilidade organizacional para enfrentar as mudanças registadas ao nível das necessidades e das circunstâncias que as rodeiam, com os tipos de papéis de liderança que lhes parecem ser mais apropriados.⁴⁸

De modo semelhante, na Austrália, mais de 80 escolas envolvidas no National Schools Project concordaram em suspender, a título experimental, os acordos colectivos existentes (ou «prémios» industriais, como são ali designados), tendo em vista descobrir novos modelos de organização do trabalho que sejam mais produtivos para os alunos e mais recompensadores para os professores, e que possam ser reproduzidos numa base mais vasta. Isto é muito diferente de começar-se, à partida, com modelos de trabalho estabelecidos, embora cada vez mais desactualizados, e tentar-se depois negociá-los gradualmente.⁴⁹

A nossa percepção dos modelos de organização possíveis no campo da escolaridade e do trabalho dos professores está a começar a alargar-se, deixando de se limitar à escola elementar organizada em estrutura de «caixa de ovos», à escola secundária moderna e cubicular e às comunidades escolares mais pequenas que têm vindo a surgir em diversas escolas elementares e primárias. Embora não tenha ainda surgido um modelo único e «melhor» de mosaico fluido (o qual quase certamente nunca virá a surgir, pois as necessidades de contextos diferentes exigem soluções estruturais diferentes), os seus princípios básicos representam algumas das nossas melhores esperanças, do ponto de vista organizacional, de criação de formas de escolaridade e de ensino na idade pós-moderna que sejam flexíveis, mais dotadas de capacidade de resposta, mais proactivas, eficientes e eficazes na utilização dos saberes e dos recursos partilhados, procurando ir ao encontro das constantes mudanças das necessidades dos alunos, num mundo em rápida transformação. Construir um mosaico fluido significa movermo-nos para além do próprio princípio da colaboração, em direcção a estruturas que possam suportá-lo melhor no contexto complexo da pós-modernidade.

Processos e propósitos

Enquanto princípio de reestruturação, a colaboração praticada no local de trabalho pode ser tão descentralizada que acabe por se tornar caótica. Deixar o desenvolvimento das missões e das visões à discrição total de cada escola, em particular, e dos seus professores, comporta efectivamente este risco. Os sistemas de livre mercado característicos da gestão local e da escola parental das escolas institucionalizam este problema de um modo ainda mais profundo.

A colaboração também pode ter um carácter controlado e artificial. À semelhança do que acontece na esfera empresarial, embora as decisões sejam tomadas de forma partilhada ao nível do estabelecimento de ensino, a coordenação global dos termos e das condições da colaboração pode ser excessivamente determinada ao nível central.⁵⁰ O processo de colaboração pode ser delimitado pelas — e separado das —

decisões tomadas a respeito dos seus *produtos*. A estrutura e a experiência emocional da colaboração podem eclipsar as decisões e as críticas racionais da ética daquilo que é produzido por essa colaboração: o processo pode dominar as finalidades.

Um desafio importante que se coloca à reestruturação educativa e aos princípios de colaboração nela contidos consiste em articular, executar e unir as diferentes vozes existentes na comunidade educativa e social, assim como estabelecer princípios éticos orientadores em torno dos quais seja possível dar coesão a essas vozes e aos seus propósitos. Sem um discurso ou um conjunto de princípios éticos que sejam subjacentes à colaboração e à reestruturação, a colegialidade artificial, por exemplo, pode induzir a complacência dos professores perante *currícula* obrigatórios, elitistas e etnocéntricos (tais como o Currículo Nacional da Inglaterra e do País de Gales, com a sua ênfase na história e na literatura britânica), prejudicando assim o sucesso das minorias culturais e étnicas que possam sentir-se alienadas com tais conteúdos curriculares. De modo semelhante, nas situações nas quais a forma e o ponto de focagem da colaboração são deixados inteiramente à discrição dos indivíduos ou das organizações, os professores das escolas secundárias podem, como descobriam McLaughlin e os seus colegas, colaborar a respeito das questões académicas e do desenvolvimento curricular, nas comunidades de classe média, e de assuntos muito diferentes, ligados à adaptação social dos jovens, nas comunidades socialmente mais desfavorecidas.⁵¹ Estas diferentes ênfases podem ser interpretadas como reacções pragmáticas às exigências educativas e sociais de cada contexto particular, mas podem também ser vistas como formas de perpetuar os desequilíbrios e as desigualdades existentes entre estes contextos.

Por estas razões, a colaboração e a reestruturação precisam de ser situadas num discurso ético e em parâmetros políticos que orientem os esforços particulares das escolas, dos professores e das suas comunidades para melhorar o mais possível a sua situação. Tais princípios éticos são contestáveis e devem estar abertos ao debate público, de modo a que seja possível estabelecer finalidades e quadros de referência consensuais ao nível nacional (embora não conteúdos específicos e detalhados) que orientem os sistemas educativos nos quais os professores trabalham. Do meu próprio ponto de vista valorativo, os princípios da igualdade, da excelência, da justiça, da parceria, do cuidado para com os outros e da consciência global deveriam ocupar um lugar de destaque nesta agenda. Numa crítica perspicaz, relativa aos limites da colaboração, Zeichner defendeu persuasivamente o estabelecimento de tais princípios e de um quadro de referência ético, que possam servir de guias orientadores do aperfeiçoamento e do desenvolvimento educativo. Zeichner destaca «a ausência quase total de atenção para com o fortalecimento das comunidades no grosso da literatura educacional que advoga a liderança dos professores e a reestruturação das escolas».⁵² Dito isto, contudo, o autor destaca um segundo perigo: o de que, mesmo quando as comunidades estão envolvidas em processos de colaboração, «aquilo que defendem para as suas escolas pode estar em conflito com os princípios de uma sociedade democrática, reprimindo pontos de vista particulares ou discriminando certos grupos

de pessoas». A defesa do criacionismo e a imposição dos valores judaico-cristãos em comunidades onde existem múltiplas crenças religiosas são disso exemplos. Globalmente, argumenta Zeichner:

Embora necessitemos de encorajar e apoiar um processo de deliberação democrática no interior das escolas que inclua os pais e os alunos, assim como os administradores e os professores, precisamos de encontrar uma maneira de estabelecer determinações relativas à «bondade» das escolhas que emergem de tais deliberações (...) Em primeiro lugar, o facto de todas as partes interessadas participarem não significa que todos tenham influência no processo deliberativo (...) Em segundo lugar, precisamos de encontrar uma forma de assegurar que as decisões que decorrem destas deliberações não violam certos padrões morais, tais como a justiça social e a equidade²⁴.

Os processos de mudança que assumem a forma da reestruturação, da reestruturação, da colaboração ou de outras configurações semelhantes são extremamente importantes e precisam de ser compreendidos e discutidos pelos profissionais e pelos políticos. Porém, nunca deveríamos permitir que a atenção dedicada ao processo de mudança diminua ou anule a questão fundamental dos objectivos e da substância de tal mudança — daquilo para que a mudança serve.

CONCLUSÃO

A reestruturação não tem uma definição única e consensual. Pelo contrário, o seu significado reside no contexto e nos objectivos da sua utilização. No âmbito dos modelos centralizados de mudança curricular e de reforço dos requisitos de avaliação, nos quais a reestruturação serve de camuflagem às reformas impostas de cima para baixo, ela pode apoiar as reintroduções do controlo burocrático. As visões singulares poderosas e a imposição de mandatos inflexíveis são exemplos típicos deste controlo. Do mesmo modo, contudo, a reestruturação também nos pode impelir em direcção a um mundo pós-moderno indeterminado e efêmero, a uma cacofonia de vozes de validade moral indistinguível, sem qualquer visão ou propósito comum; um mundo no qual o poder de tomada de decisões que é investido nas culturas escolares é enformado arbitrariamente pela mérito da tradição histórica e pelos interesses estabelecidos, mais do que pela virtude da escolha moral colectiva.

O desafio da reestruturação na educação e em outros contextos consiste em abandonar ou atenuar os controlos burocráticos, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos ao nível do sistema, para escutar, articular e unir as vozes díspares dos professores e dos outros parceiros educativos

(particularmente, os alunos e os pais). Trata-se de um desafio de abertura de vias amplas de escolha que respeitem o poder de discricção profissional dos professores e fortaleçam a sua capacidade de tomada de decisões. Trata-se igualmente de instituir confiança nos processos de colaboração, de risco e de melhoramento contínuo, bem como de criar tipos mais tradicionais de confiança entre as pessoas. Trata-se, finalmente, de apoiar e fortalecer as culturas das escolas e aqueles que estão nelas envolvidos, de modo a que possam realizar eles próprios as mudanças, numa base contínua.

Mas, ao renunciar ao controlo administrativo, o desafio da reestruturação nos tempos pós-modernos consiste também em fazer com que com a diminuição desse controlo não implique uma perda concomitante de sentido dos objectivos comuns e do empenhamento colectivo. Ao substituir o controlo burocrático pelo fortalecimento profissional, é importante que não substituamos também a comunidade pelo caos.

De igual modo, a possibilidade de estabelecimento de culturas docentes mais dinâmicas e vigorosas é seriamente limitada pelas estruturas existentes, no âmbito das quais trabalham muitos professores. Se pretendemos que os docentes interajam entre si de um modo mais flexível, aprendam mais uns com os outros e melhorem continuamente as suas competências, então precisamos de criar antecipadamente novas estruturas que tornem possíveis tais aprendizagens e interações. Neste sentido, o futuro da reestruturação admite os princípios inerentes ao fortalecimento dos professores, sem que isso implique aceitar ou promover necessariamente as concepções que muitos professores têm acerca desse fortalecimento. A colaboração e o fortalecimento implicarão um maior poder discricionário dos professores em certos domínios mas, uma vez que trabalham mais estreitamente com os alunos e os pais, enquanto parceiros do processo de aprendizagem, um poder consideravelmente menor em outros.

Este livro não representa uma ladinha de soluções para os desafios e os problemas complexos inerentes à reestruturação educativa, mas procurou apresentar formas de os abordar, compreendendo as mudanças verificadas no trabalho dos professores e no contexto em que se situa.

Aqueles que procuram os sete passos para a regeneração educativa ou as nove maneiras de reestruturar as suas escolas não os encontrarão neste livro. Deverão buscar noutro lugar o conforto que tais falsas certezas aparentemente trazem. A reestruturação não representa o fim dos nossos problemas mas antes um início, uma oportunidade para definir outras regras com vista a objectivos e aprendizagens diferentes num mundo novo. As possibilidades de contributo para a criação deste mundo pós-moderno são ainda imensas e quase tudo está em aberto. Em sintonia com o paradigma pós-industrial, não existe nenhum modelo ideal nem qualquer certeza singular. Existirão formas melhores e piores de prática, bem como práticas que se adequam melhor a determinados contextos do que a outros. Portanto, é importante que identifiquemos, avaliemos e ilustremos uma diversidade de modelos de reestruturação, criando um elenco de alternativas que possam ser aplicadas e adaptadas pelos educadores aos seus próprios locais de trabalho, ao invés de representarem imposições às quais devem

submeter-se, independentemente das circunstâncias.

Ao longo deste livro, tentei deixar claro que, embora o panorama do futuro continue a ser uma incógnita, uma coisa é certa: não nos podemos agarrar ao edifício em ruínas do presente moderno e burocrático, com os seus departamentos, hierarquias e estruturas escolares cubiculares. Também não nos podemos refugiar nostalgicamente na reconstrução de passados educativos míticos, com as suas concepções dos níveis de exigência tradicionais, das disciplinas convencionais e da aposta reducionista as competências mínimas. Do ponto de vista educativo, não faz qualquer sentido regressar ao futuro deste modo!

Os professores sabem que o seu trabalho está a mudar, e bem assim o contexto no qual o desempenham. Enquanto deixamos intactas as estruturas e as culturas do ensino existentes, as nossas respostas isoladas a estas mudanças complexas e aceleradas limitar-se-ão a criar maiores sobre cargas, bem como uma maior intensificação, culpa, incerteza, cinismo e desgaste. Em muitos dos capítulos deste livro, documentei as palavras dos professores, que testemunham claramente estes perigos. À medida que as escolas se forem movendo em direcção à idade pós-moderna, algo vai ter de ceder. Poderá ser a qualidade da aprendizagem na sala de aula, pois que os professores e o currículo se tornam cada vez mais elásticos, para acomodar cada vez mais exigências. Poderá ser a saúde, a vida e a força dos próprios professores, quando sobrepõem perante a pressão das múltiplas mudanças decretadas. Ou podem ser as estruturas e as culturas básicas da escolaridade, reinventadas e realinhadas em função dos objectivos e das pressões pós-modernas, com as quais têm agora de lidar. Estas são as escolhas com as quais nos defrontamos hoje. As regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem.

NOTAS

- 1 Carnegie Forum on Education and the Economy, *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, Relatório da Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, Washington, DC, Carnegie Forum, 1986.
- 2 Relatório em O'Neill, J., «Piecing together the restructuring puzzle», *Educational Leadership*, 47(7), Abril de 1990, 4-10.
- 3 Tyack, D., «Restructuring in historical perspective: Tinkering toward utopia», *Teachers College Record*, 192(2), 1990, 170-91.
- 4 Murphy, J. e Evertson, C. (eds), *Restructuring Schools: Capturing the Phenomena*, New York, Teachers College Press, 1991.
- 5 National Governors' Association, *Results in Education*, 1989, NGA, Washington, DC, 1989.
- 6 Lieberman, A., Darling-Hammond, L. e Zuckerman, D., *Early Lessons in Restructuring Schools*, New York, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST), 1991.

- 7 Sizer, T., *Horace's School: Redesigning the American High School*, Boston, Houghton Mifflin, 1992.
- 8 Sarason, S., *The Predictable Failure of Educational Reform*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.
- 9 Sarason, *op. cit.*, nota 10, p. 5.
- 10 Wehlage, G., Smith, G. e Lipman, P., «Restructuring urban schools: The new futures experience», *American Educational Research Journal*, 29(1), 51-93; ver também Wehlage, G. et al., *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*, Philadelphia, Falmer Press, 1989.
- 11 *Ibid.*
- 12 Kuhn, T., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.
- 13 Ver Rosenholtz, S., *Teachers' Workplace*, New York, Longman, 1989.
- 14 Fullan, M. e Hargreaves, A., *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*, Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation, Milton Keynes, Open University Press; e Melbourne, Australian Council for Educational Administration.
- 15 Gilleen, C., *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA, 1982.
- 16 Harvey, D., *The Condition of Postmodernity*, Cambridge, Polity Press, 1989, 48.
- 17 Elbaz, F., «Research on teachers' knowledge», *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1991, 10.
- 18 Goodson, I., «Sponsoring the teacher's voice», in Hargreaves, A. e Fullan, M. (eds), *Understanding Teacher Development*, London, Cassell e New York, Teachers College Press, 1991.
- 19 Achilles, C. M., «A vision of better schools», in Greenfield, W. (ed.), *Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies*, Boston, Allyn & Bacon, 1987, 18.
- 20 Deal, T. e Peterson, K., «Symbolic leadership and the school principal: Shaping school cultures in different contexts», Artigo não publicado, Vanderbilt University, 1987, 14.
- 21 Cohen, L., *The Singer Must Die*, reproduzido com permissão de Leonard Cohen Stranger Music.
- 22 Leithwood, K. e Jantzi, D., «Transformational leadership: How principals can help reform school culture», Comunicação apresentada ao American Educational Research Association Annual Meeting, Boston, MA, Abril de 1990.
- 23 Lieberman, A., Saxl, E. R. e Miles, M. B., «Teachers' leadership: Ideology and practice», in Lieberman, A. (ed.), *Building a Professional Culture in Schools*, New York, Teachers College Press, 1988, 148-66.
- 24 Louder, W., *Understanding Teaching*, London, Cassell e New York, Teachers College Press, 1991.
- 25 Nias, J., Southworth, G. e Voornans, R., *Staff Relationships in the Primary School*, London, Cassell, 1989, 78.
- 26 *Ibid.*, p. 81.
- 27 Goldens, A., *The Consequences of Modernity*, Oxford, Polity Press, 1990, 34, no qual se baseia grande parte da discussão que se segue relativa à confiança e ao risco.

- 28 Weber, M., *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*, Guenther Roth e Claus Wittich (eds), New York, Bedminster Press, 1968.
- 29 Para uma discussão destes desenvolvimentos, ver Hargreaves, A. e Earl, L., *Rights of Passage*, Toronto, Queen's Printer, 1990.
- 30 Ver, por exemplo, Nias *et al.*, *op. cit.*, nota 25.
- 31 Acker, S., «It's what we do already but ... primary teachers and the 1988 Education Act», Comunicação apresentada à conferência Ethnography, Education and Policy, St Hilda's College, Oxford, Setembro de 1989.
- 32 Brummet, A., *Policy Directions: A Response to the Sullivan Royal Commission on Education by the Government of British Columbia*, Victoria, BC, British Columbia Ministry of Education, 1989, 10.
- 33 Werner, W., «Defining curriculum policy through slogans», *Journal of Education Policy*, 6(2), 1991, 225-38. Citação retirada da p. 228.
- 34 *Ibid.*
- 35 *Ibid.*, p. 234.
- 36 Werner, W., *Evaluating Program Implementation (School Based)*, Relatório final de projecto, Centre for the Study of Curriculum Instruction, Vancouver, University of British Columbia, 1982.
- 37 Ver Hargreaves, A., «Cultures of teaching: A focus for change», in Hargreaves, A., e Fullan, M. (eds), *Understanding Teacher Development*, London, Cassell e New York, Teachers College Press, 1991.
- 38 Lieberman, A. e McLaughlin, M., «Networks for educational change: Powerful and problematic», *Phi Delta Kappan*, 73(9), Maio de 1992, 673-77.
- 39 Buenger, C., *Cincinnati Business Committee Task Force on Public Schools*, Cincinnati, OH, Cincinnati Business Committee, 1991.
- 40 Sobre o Australian National Schools Project, ver Tonkin, D., «The Australian National Schools Project: Some Early Issues», Comunicação apresentada no encontro de peritos da OCDE, Rethinking Schooling: Changing Patterns of Work Organization, Perth, Australia, Novembro de 1992.
- 41 Menzies, H., *Fast Forward and Out of Control: New Technology Is Changing Our Lives*, Toronto, Macmillan, 1989.
- 42 McLaughlin, M., «What matters most in teachers' workplace context?», in McLaughlin, M. e Little, J. W. (eds), *Cultures and Contexts of Teaching*, New York, Teachers College Press, 1992.
- 43 Zeichner, K. M., «Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools», *Teachers College Record*, 92(3), 1991, 363-79. Citação retirada da página 368.
- 44 *Ibid.*, p. 370.

Aberdene, P.	51	Carroll, J.	178
Achilles, C. M.	282, 297	Cherryholmes, C.	51
Acker, S.	158, 237, 298	Chubb, J. E.	97
Althusser, L.	40	Claudinin, D. J.	101, 180
Apple, M. W.	340, 116, 129, 133, 134 151, 137, 180, 236, 237	Clark, C. K. M.	101
Aronowitz, S.	44, 39	Clark, D. L.	97
Ashion, P.	189, 206, 207	Cohen, D.	40, 97
Astuto, T. A.	97	Cohen, Leonard	283, 297
Atkinson, J.	95	Connell, R.	15, 23
		Connelly, F. M.	101, 128, 180
Bacharach, S. B.	37, 41	Cooper, M.	213, 237
Baglin, E.	96	Cottle, T. J.	130
Balf, S.	237, 271	Crow, N.	179
Balzac, H.	200	Curtis, B.	129, 158
Bacon, S.	130		
Barth, R. S.	76, 100, 157	Dale, R.	40, 41, 129
Baudillard, J.	51, 81, 85, 86, 87, 101	Darling-Hammond, L.	22, 40, 156, 272, 296
Becker, H.	341, 206	Davies, A. F.	179
Bell, D.	52, 53, 95	Davis, J.	99, 237
Berger, L.	109, 129	Dawe, R.	22, 130, 237
Berman, P.	41	Deal, T. E.	237
Berne, E.	34, 41	Dearing, Sir Ron	22
Bernstein, B.	206, 271	Deleuze, G.	23
Bernstein, R. J.	51	Densmore, K.	40, 134, 153, 157, 158, 180
Berry, B.	23	Doyle, W.	23
Bird, T.	107, 128, 235, 236	Drucker, P. F.	99
Blase, J.	180, 213, 237	Durkheim, E.	200, 208
Bloom, A.	52		
Book, C.	165, 179	Earl, L.	99, 272, 298
Braverman, H.	39	Eco, U.	101
Broadfoot, P.	141, 157, 180	Ecoh, R.	206
Brookes, T. E.	128	Ecole, R.	179
Bumist, A.	298	Edmonds, R.	98
Buenger, C.	298	Egan, K.	101
Bullough, R. J.	236	Elbaz, F. L.	101, 130, 281, 297
Burgess, R.	128	Elckson, F.	237
		Everson, C.	273, 296
Caldwell, B.	20, 100	Faria, E.	40
Campbell, P.	42, 156, 235, 236, 266, 272	Featherstone, M.	51
Campbell, R. J.	108, 128	Fish, S.	130
Flinders, D. J.	141, 147, 157, 158, 180 191, 192, 193, 208	Foster, H.	51
		Freeman, D. J.	179

Welsh, G.	276, 297	Wolk, James	63
Werner, W.	107, 112, 113, 288, 289, 298	Woods, P.	23, 34, 41, 129, 178, 180, 207, 165, 157
Westbury, I.	34, 41		
Westergaard, J.	93	Yeomans, R.	42, 156, 180, 207, 272, 297
Wheye, W. H. Jr.	32, 33, 40, 72, 73, 99	Young, A.	101
Wideman, R.	12, 23		
Wignall, R.	4, 22, 99, 135, 136	Zahradk, J. A.	184
Wilkins, A. E.	206	Zachner, K. M.	293, 294, 298
Wilnisky, J.	97	Zelinski, A. K.	207
Wilson, A.	237	Zackerman, D.	21, 40, 156, 272, 296

NOTA: Uma vez que todo o livro é sobre os professores, não são feitas referências a eles em separado no índice.

academia 69, 82
acção profissional 21, 200
actuação flexível 54, 55, 95
afegões relativos à verdade 45
ansiedade pessoal 94
ansiedade relativa à competência 150
aperfeiçoamento 66, 67, 69, 71, 74
continuo 199, 209, 212, 229, 266, 268, 270, 279
aprendizagem
cooperativa 67, 68, 89, 90
organizacional 54, 70, 71, 72, 73
profissional 183, 184, 209, 241, 274
armadilhas de culpa 161, 163, 166, 172, 176
ausência de fronteiras 133, 152, 167, 176
autenticidade 73
autonomia da escola 7, 76, 93, 188
bancanização 20, 62, 96, 187, 239
burocracia 25, 29, 32, 73, 75, 77, 78, 99, 286, 288
carácter difuso dos objectivos 123, 155, 178
certezas
científicas 53, 64, 65, 69, 80, 94
colectivas 190
culturas de 64, 89, 93
descuradas
falhas 278, 295
género sexual e 171
morais 21, 34, 49, 64, 78, 86
mortas 54, 63
situações 94, 190, 278, 293
colonização 3, 14, 20, 27, 42, 73, 83, 99, 108, 130, 170, 187, 209, 240, 293
estética da 92
ética da 92, 196, 284
no local de trabalho 57, 58
perspectiva cultural 289
perspectiva micropolítica 214, 215, 220
colegialidade 108, 135, 137, 147, 155, 167, 185, 205, 209, 212, 215, 221, 227
amoral 117, 137, 152, 187, 215, 219, 270, 278, 273, 275
críticas à 211
colonização administrativa 121, 122, 124
complexidade técnica 61
compressão espaço-temporal 4, 11, 54, 90, 91, 99
confiança 123, 278, 282, 284-8, 294, 297
conflito 281, 291, 293
conhecimento
economia 53
e explosão do 64
factual 60
fundamental 44, 54
pessoal 70, 72, 75, 81

- prático 66, 98
- processos de 34, 39, 65, 99
- produtos do 34, 78
- trabalhadores do 91
- trabalho do 38
- contexto 107, 111, 113-7, 124, 223
- contratos faustianos 105, 155
- controle técnico
- co-criação 214-5
- criação 58, 133, 142, 148, 162-9, 178, 212, 231
- culinar de outros 163
- culpa 8, 18-9, 83, 92-3, 159, 160-8, 172, 175
- depressiva 161-3, 168, 177
- persecução 137, 161-2, 168, 177
- política da 166
- psicologia da
- verdadeira ou falsa 163
- cultura 19
- balcanizada 31, 74, 94
- de colaboração 19, 27, 216
- dos professores 159, 183, 273
- forma da 160
- individualista 98, 137, 147, 185-6
- ocupacional 186, 188, 203
- organizacional 189, 205
- profissional 3, 7, 12, 14-8, 20-1
- Curriculo Nacional (Inglaterra e País de Gales) 38, 61-2, 169
- departamentalização 275
- desejos dos professores 3, 12, 14
- desenvolvimento 61, 64-5, 67, 69, 79, 130, 134, 136, 156
- desenvolvimento curricular 107-8, 121, 126, 130, 192
- desenvolvimento global do estabelecimento de ensino 183, 263
- desgaste 70, 95, 296
- desantificação 148-9, 151
- deslocação dos objetivos 26
- desqualificação 39, 152
- disciplina 109, 138, 151
- disciplinas "exploratórias" 259, 260, 265
- disciplinas "nucleares" 256, 259, 261
- disciplinares
- contundentes 278-9, 282, 292
- fronteiras 121, 249, 266, 268
- identidades 241, 246-8, 258, 267
- políticas 241, 253
- dívida e insegurança nacional 93
- economia de escala 28, 60
- economias de amplitude 69
- economias flexíveis 54, 58, 76
- educação elementar 31
- educação especial 117, 130, 138-9, 196-7, 225
- educação global 62
- eficácia 68-8, 88, 183, 189, 203
- emoções 10, 15, 159
- empenhamento 105-9, 124, 130, 135, 141-4, 147

- ensino secundário 31, 63-3, 78, 94, 291
- escolaridade com imersão no francês 110, 177
- escolaridade de massas 31
- espaço 9, 54, 59, 69, 91
- especialização flexível 31, 93
- Estado 28-9, 30-7, 40, 60, 96
- estratégias administrativas 3
- estratégias para lidar com dificuldades 41
- estrutura 241, 246, 288
- dualidade da 47
- estruturação 103, 111
- estruturas 111, 113, 121
- moderna 270-2
- estruturas em forma de "caixa de ovos" 93
- ética política 13
- Eu
- binariedade e o 73
- contexto do 58, 96
- desenvolvimento 107, 121
- do professor 34
- fronteiras do 59, 79
- ilusões de onipotência 81
- indulgência 80-1
- moderno 125
- múltiplo 78
- narcista 79, 81
- referencialidade 81
- reflexivo 80
- sem limites 53, 78, 80-3
- flexibilidade 57
- faces da 57
- organizacional 54, 70, 105, 107, 210, 214, 256
- fluides/ organizacional 94
- fortalecimento 83, 121, 152, 163, 273, 276, 280, 284, 293
- fronteiras 59, 72, 121
- gestão local da escola 77
- globalização 6, 53, 60-4, 84, 93, 284
- paradoxo da 53, 59, 120
- grandiosidade 83
- grupos de coortes 265
- heresia 183
- hiper-realidade 86
- identidade nacional 60-2
- imagem 24, 30, 78, 85
- estética e ética da 85, 92
- laços da 71
- implementação curricular 112, 119
- imutabilidade, mito da 247, 251, 255
- incerteza 61
- científica 4, 10, 19, 47, 63, 67, 92
- culturas de 64, 89, 93
- do professor 4, 13, 34, 133, 141, 149

- ideológica 6, 11
- intoral 30, 50, 78, 80, 85, 92
- individualidade 26, 32-4, 136, 183, 194, 200
- individualismo 20, 46, 135-7, 147, 183, 184
- constrangido 193
- culto do 188
- ecológico 170, 173
- eleitoral 193-4
- emprego condição do local de trabalho 191
- estratégico 193-4
- psicólogo 189, 191
- tipos de 159, 165
- informação 30, 53-7, 60-3
- instrução 132, 144, 151
- directa 6-8, 99
- intensificação 11, 16-8, 23, 121, 127, 130, 131, 132-8, 141, 143, 146-9, 153-6
- isolamento 11, 19, 147
- literacia 130, 147, 152, 210-11, 214, 219, 265-6
- mercado de escolha 67, 93
- metamorfoses 64
- micropolítica 8, 19, 84, 110, 214-5, 220
- missões 4, 11, 16, 61, 77, 93, 183, 266
- modernidade 4, 9, 20-2, 27-7, 30, 34-9, 243
- alta 28, 35, 39, 78
- aspectos organizacionais 25, 53, 57, 72, 186, 244, 251
- aspectos pessoais 48
- crise da 32, 35
- economia da 31
- mal-estar da 32, 36
- política da 7, 46
- modernismo 38, 39
- modernização 29, 39
- mosaico fluido 53, 69, 74, 94, 268, 270, 290-2
- mudança 25-7, 35-9, 43, 46-7, 55, 64, 274
- acelerada 4, 8, 78, 95
- contexto da 9, 277
- de paradigma 277
- de raiz e de ramo 7
- do estabelecimento de ensino 108, 276, 292
- pessoal 108
- processo de 11-5, 26, 29
- proprietário 27
- substância 5, 8
- nacismo 48, 79, 82
- narrativas 63, 81
- neo-nacismo 49
- nostalgia 98
- pois 246
- racionalismo 38, 287-8
- racionalismo 29, 38, 287
- pensamento do professor 159
- perfeccionismo 163, 169, 170-5

- perícia
- crítica 68
- especializada 139, 150
- imposta 117
- modelos de 48, 67-8, 143, 151, 209, 211-3, 234
- partilhada 149
- singular 120
- planificação com colaboração 108, 120, 147, 155, 197, 211-2, 219, 289
- planificação para o desenvolvimento 90
- pos-antropocéntrico 53
- pos-hiperismo 53
- pos-modernidade 4, 10, 21-2, 27, 32, 38, 43, 53, 137, 270, 277
- aspectos económicos 7
- aspectos pessoais 48, 217
- aspectos políticos 83
- definição de 48
- ecologia da 61
- modernidade e 43
- paradoxos da 50, 53, 71
- pos-modernismo 43-6
- pose 14, 195-9
- pragmatismo crítico 43
- prestação de contas 128, 133, 139, 168, 191
- privatismo 184-5, 190-2, 203
- produção
- em massa 9, 35, 37, 54
- em pequenas quantidades 55
- modulares na 26, 60, 95
- por medida 56
- profissionalismo 123, 223-4, 232, 246
- profissionalização 16, 23, 130
- programação 109, 114, 121, 169
- racionalidade 9
- racionalidade técnica 36, 166
- racionalização 28-9
- recompensas psíquicas 194
- recolocação 289, 294
- redes 72, 80, 97, 99, 287
- reestruturacão 4, 7, 21, 25-6, 262, 273
- reforma 3, 209
- "região de redeguarda" 124
- "regiões frontais" 122-4
- relações de poder 239, 273
- resistência 115, 229, 239
- responsabilidade, ética da 195
- risco 253
- sentimentos 148
- departação administrativa 106
- simulação segura 20, 54, 83, 88, 90
- sindicatos 73, 125, 291
- sistemas pré-modernos 20, 34
- soberania 133
- sofista 137, 203

ÍNDICE REMISSIVO

- status disciplinar 109, 128, 242
- stress 124, 139
- tecnologia 53, 55, 60, 85
- tempo 3, 11, 17, 159, 211
 - alunos e 77, 81, 93
 - aos pedaços 108
 - decretado 233, 290
- de grupo 108
- de preparação 108, 110, 116, 132-4, 147
- de relógio 111, 113
- de rotação 54-5
- estruturação do 105, 111
- fenomenológico 108, 110, 117
- físico 118-9
- fixo 107, 117
- género sexual e hegemónico 128
- inovação e 105, 113, 129
- micropolítico 106, 109
- monocénico 113-9, 126
- objectivo 105, 107, 111
- perspectivas administrativas sobre o 113
- pessoal 70, 82
- poli-cénico 114-6, 123
- público 107
- sociopolítico 106, 119, 121
- status e 109, 128, 242
- subjectivo 111
- técnico-racional 106-7, 115-7, 126
- tomada de decisões 122
- tradição judaico-cristã 122
- trajectos de culpa 121, 178
- treine por pares 211, 219, 220, 230
- vidas 116, 129, 277, 281
- vigilância 113, 124
- visão 115, 274, 281-5, 294
- voz 162, 166