

Andy Hargreaves

OS PROFESSORES EM TEMPOS DE MUDANÇA

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



McGraw - Hill

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

O TEMPO E O TRABALHO

O TEMPO

QUALIDADE OU QUANTIDADE? O PACTO FAUSTIANO

O TEMPO - QUALIDADE OU QUANTIDADE? O PACTO FAUSTIANO

A INTENSIFICAÇÃO - O TRABALHO DOS PROFESSORES - MELHOR OU PIOR

A CULPA - EXPLORANDO AS EMOÇÕES DO ENSINO

INTRODUÇÃO

O tempo é inimigo da liberdade. Ou, pelo menos, assim pensam os professores. Ele influencia a realização dos seus desejos, reprime a concretização das suas vontades, afecia o problema da inovação e desconcerta a implementação da mudança. Na verdade, trata-se de um elemento fundamental na formação do seu trabalho.

Os professores levam o seu tempo muito a sério. Experimentam-no enquanto constrangimento importante exercido sobre aquilo que conseguem realizar (e o que se espera que realizem) nas suas escolas. «Não tenho tempo», «não há tempo suficiente», «preciso de mais tempo», são contra-ataques que os docentes lançam repetidamente no caminho dos inovadores entusiasmados.

Mas a relação dos professores com o tempo é ainda mais profunda. O tempo é uma dimensão fundamental através da qual o seu trabalho é construído e interpretado não só por eles próprios, mas também pelos seus colegas, administradores e supervisores. Para o professor, o tempo não é apenas um constrangimento objectivo e opressivo: é também um horizonte, subjectivamente definido, de possibilidade e de limitação. Os docentes podem ganhar tempo e fazer tempo, pelo menos tanto como encerrar os horários e os compromissos temporais como se fossem fixos e imutáveis. Através do prisma do tempo podemos, portanto, começar a observar a maneira como constroem a natureza do seu trabalho, sendo ao mesmo tempo constrangidos por ele. O tempo é, pois, um elemento muito importante da *estruturação* do seu trabalho! De facto, estrutura o ensino e é, por sua vez, estruturado por ele. Portanto, representa mais do que uma contingência organizacional menor, pois inibe ou facilita as tentativas de realização da mudança por parte da administração. A sua definição e imposição fazem parte do próprio núcleo duro do trabalho dos professores, bem como das políticas e das percepções dos seus administradores.

Neste capítulo identificam-se e analisam-se diferentes dimensões do tempo e as suas implicações no trabalho dos professores. Estas dimensões não representam simplesmente perspectivas teóricas concorrentes ou complementares, isto é, formas diferentes de encarar teoricamente o tempo: constituem também facetas diferentes da maneira como o próprio tempo é construído e interpretado, no mundo social em geral e no trabalho dos professores em particular.

Esta análise do tempo e do trabalho dos professores resulta de um estudo sobre as percepções que os directores e os docentes das escolas elementares têm do tempo de preparação (ou de planificação), bem como as utilizações que dele fazem durante o dia escolar. No próximo capítulo são apresentados detalhes completos do estudo. Por agora, referirei apenas que teve lugar em 12 escolas elementares de dois *school boards* da província de Ontário, no Canadá, zona onde, como resultado da negociação de acordos colectivos, os professores do ensino elementar conseguiram adquirir um tempo mínimo garantido nos seus horários — normalmente, 120 minutos por semana, por vezes mais — para efeitos de preparação, de planificação e de outras actividades de apoio. O estudo centrou a sua atenção, não apenas nas percepções e utilizações do tempo, em particular, mas também nos aspectos mais gerais do trabalho que os professores realizavam fora do tempo de aulas programado. Neste capítulo desenvolvem-se entendimentos sobre a relação do tempo com o trabalho dos docentes, entendimentos estes que emergiram do projecto, à medida que os dados foram sendo analisados. As referências ao estudo são, nesta fase, de carácter meramente ilustrativo, tendo sido seleccionadas para destacar aspectos distintivos particulares do quadro teórico. Uma discussão mais sistemática dos dados e dos resultados do estudo será apresentada em capítulos subsequentes.

Existem quatro dimensões inter-relacionadas do tempo que gostaria de destacar, para discussão, particularmente no que se refere à sua aplicação ao trabalho dos professores. São elas o tempo técnico-racional, o micropolítico, o fenomenológico e o sociopolítico.

O TEMPO TÉCNICO-RACIONAL

No âmbito da dimensão técnico-racional do tempo, este é um recurso ou meio finito que pode ser aumentado, diminuído, gerido, manipulado, organizado ou reorganizado com vista a acomodar propósitos educacionais que tenham sido seleccionados. Esta dimensão do tempo é dominante nas formas de acção e de interpretação administrativa que incorporam e estão organizadas em torno de princípios modernos de racionalidade técnica. Conforme salientaram autores como Habermas e Schön — e eu próprio defendi no Capítulo 2 —, as formas técnico-racionais de pensamento e de acção envolvem uma separação clara entre

os meios e os fins¹. Os fins e os propósitos pertencem aos domínios valorativos da escolha filosófica, moral ou política. E, uma vez escolhidos, pensa-se que os meios mais eficientes para os atingir podem ser identificados instrumental e cientificamente, sendo depois implementados através da gestão e da administração. Segundo esta perspectiva, o tempo é uma variável objectiva, uma condição instrumental e organizacional que pode ser manejada pelos gestores, por forma a promover a implementação de mudanças educativas cujo propósito e necessidade tenham sido determinados noutra contexto. Portanto, o propósito da investigação e da administração educacional seria o de identificar e instituir atribuições e utilizações do tempo dos professores que facilchassem a realização dos objectivos educacionais desejados.

Num importante e esclarecedor artigo, Walter Werner define esta perspectiva sobre o tempo como sendo o «tempo objectivo», «público» ou «fixo». Tal tempo, nota ele, representa a própria base da planificação:

Ele representa, em particular, o ponto de vista do indivíduo que desenvolve o currículo, o qual pode ser responsável pela iniciação da mudança; e dos administradores que conhecem a implementação em termos temporais ou que pensam os programas em termos de estádios ou níveis sucessivos de utilização².

Segundo esta perspectiva, quando são encontrados problemas de implementação, o tempo objectivo pode ser ajustado ou redistribuído administrativamente, de modo a ultrapassá-los.

A dimensão objectiva e técnico-racional do tempo é importante, não só nas áreas mais óbvias da sua gestão eficiente ou utilização produtiva³, às quais voltei em breve, mas também para fortalecer ou inibir mudanças educativas preferenciais, que afectam o carácter e a orientação do trabalho dos professores. Ao rever os trabalhos já realizados sobre o desenvolvimento curricular e a mudança, Fullan concluiu que a provisão de pequenas quantidades de tempo pode originar benefícios reais⁴. Nos Estados Unidos, Bird e Little defenderam que o tempo é particularmente importante para derrubar o isolamento dos professores e para desenvolver normas de colegialidade:

O recurso mais importante para o aperfeiçoamento é o tempo que é passado com os colegas; o tempo para os professores estudarem, analisarem e fazerem avançar as suas práticas; o tempo para os directores de escolas, subdirectores, chefes de departamento e professores que ocupam posições de liderança apoiarem essas melhorias; o tempo para os corpos docentes examinarem, debaterem e apurarem as suas normas de civilidade, de instrução e de aperfeiçoamento. Deveria haver conside-

programação tecnicamente eficiente. O modo como o tempo é usado e interpretado também é importante. O contributo de outras dimensões do tempo que não a técnico-racional para a formação e reformulação do trabalho dos professores deve, pois, ser considerado.

O TEMPO MICROPOLÍTICO

Uma vez estabelecidas numa escola, e tendo já assumido uma certa objectividade externa, as distribuições do tempo entre os diferentes professores, níveis de ensino e disciplinas são mais do que guias informativos esclarecendo quem está aonde e em que momento⁴. São também mais do que modos racionalmente calculados e tecnicamente eficientes de distribuir o tempo segundo as necessidades educativas, no âmbito dos limites definidos pelos recursos disponíveis, tais como as salas existentes ou as competências técnicas dos professores. As distribuições de tempo reflectem ainda configurações dominantes de poder e de *status* no interior das escolas e dos sistemas escolares. Têm, na realidade, um significado micropolítico.

Este significado micropolítico da programação do tempo nas escolas é visível em vários aspectos. No âmbito do currículo, por exemplo, as disciplinas que gozam de maior *status*, especialmente as «académicas», são objecto de atribuições de tempo mais generosas, obtêm espaços vazios mais favoráveis nos horários e têm uma maior probabilidade de terem um estatuto obrigatório, em comparação com as disciplinas práticas, caracterizadas por um *status* mais baixo.⁵ Estas distribuições de tempo e as necessidades de pessoal que engendram reflectem e reforçam simultaneamente a força e a dimensão dos departamentos existentes nas áreas de *status* mais elevado, criando mais oportunidades para o desempenho de cargos de responsabilidade nessas áreas e para o usufruto das condições de trabalho flexíveis deles resultantes. Portanto, o tempo atribuído a certas áreas do currículo repercute-se naquele que é disponibilizado para seus os professores. Este facto simples, relativo aos interesses materiais investidos que beneficiam determinados professores, é uma das razões pelas quais as atribuições de tempo concedidas às disciplinas mais favorecidas são protegidas e defendidas de forma tão veemente⁶.

A um nível mais geral, a maneira como os professores do ensino elementar, em particular, passam praticamente todo o tempo que lhes é atribuído na sala de aula, revela que a concepção esmagadoramente dominante sobre o seu trabalho é a de que se trata essencialmente de um trabalho de *sala de aula*. Tal trabalho constitui o âmago do ensino, tal como este é normalmente entendido. Comparativamente, em termos relativos, todas as outras actividades são periféricas ou complementares. O tempo gasto longe deste empenhamento fundamental (na planificação, na preparação, na avaliação e na realização de consultas aos colegas) é um indicador de *status* e de poder (tanto como de qualquer necessidade educativa específica) que permite ao professor estar

ravelmente mais tempo para estas actividades durante o dia escolar normal, quer por adição, quer pela eliminação de actividades menos importantes⁶.

Na Grã-Bretanha, Campbell concluiu que as «condições de ensino actuais (...) parecem ter sido paralisadas pelo pressuposto anacrónico de que não é necessário conceder tempo para a concretização do desenvolvimento curricular⁷». Nas dez escolas que estudou, o autor identificou quatro tipos de tempo que eram utilizados para realizar e apoiar o desenvolvimento curricular ao nível do estabelecimento de ensino. Eram eles: o tempo de grupo, para a planificação em colaboração realizada depois das aulas e percepcionada como um empenhamento moral voluntário; o tempo aos pedaços (*snatched time*), para consultas rápidas a outros professores durante o dia de aulas; o tempo pessoal passado fora da escola, para leituras e planificação individual e para a frequência de cursos; e o outro tempo de contacto (ou tempo de preparação), concretizado na definição de horários para os professores cumprirem fora da sala de aula. Campbell verificou que o «outro tempo de contacto» (ou tempo de preparação programado) era extremamente escasso nas escolas primárias britânicas.

Em todos estes casos, o aumento da quantidade de tempo programado disponibilizado fora da sala de aula é considerado uma condição excepcionalmente importante da colegialidade docente e do desenvolvimento curricular. O tempo é visto como um recurso escasso que vale a pena oferecer em maior quantidade, de modo a garantir o desenvolvimento da escola. Contudo, embora as extensões e redistribuições de tempo fora da sala de aula possam efectivamente constituir condições de maior colaboração ou colegialidade, não são inteiramente suficientes a este respeito. Campbell notou que, nas raras ocasiões em que o tempo de preparação era disponibilizado nas escolas primárias britânicas, era utilizado mais para o relaxamento pessoal e para a preparação ou classificação individual de trabalhos dos alunos do que para a planificação e revisão do trabalho realizado em colaboração. No Capítulo 8, veremos que, num dos *school boards* envolvidos no estudo sobre o tempo de preparação, este também era utilizado principalmente para fins individuais, mais para a colaboração. Para além disso, mesmo no segundo *board*, que estava explicitamente empenhado na planificação em colaboração, nem todos os professores entrevistados planificavam com os seus colegas e muitos dos que o faziam preferiam realizar essa actividade em outros momentos que não os seus períodos programados de preparação.

Portanto, enquanto meio ou recurso técnico para a realização de propósitos educativos de colaboração entre os docentes e de desenvolvimento curricular (ou seja, para mudar a natureza do trabalho dos professores e a forma como este é entendido) o tempo tem as suas limitações, independentemente do grau de generosidade com que possa ser disponibilizado. Mais tempo não garante, por si mesmo, a mudança educativa. Existem então (ou deveriam existir), do ponto de vista do inovador, mais aspectos a considerar nesse tempo, para além da sua distribuição, planificação e

«longe» da sala de aula.

A medida que subimos na hierarquia do poder e do prestígio da administração escolar, também nos afastamos cada vez mais da sala de aula, da definição nuclear convencional daquilo que é um professor. Os directores de escola dispõem de mais tempo fora da sala de aula do que os vice-directores. Estes, por seu turno, dispõem de mais tempo do que os professores «regulares». Estas diferenças existem igualmente no seio da comunidade docente, reflectindo diferenças de *status* e de poder entre as suas partes constituintes. A este respeito, o facto de os professores do ensino secundário receberem mais tempo de preparação e de planificação dos que os do ensino elementar, ou o de os dos anos intermédios receberem mais do que os dos jardins de infância ou do ensino primário; tais factos espelham, não tanto diferenças substanciais e substantivas nas suas necessidades de planificação e de preparação, mas sobretudo diferenças historicamente constituídas entre duas tradições de ensino muito diferentes, as quais estão relacionadas com os sexos. Uma destas diferenças está profundamente enraizada numa tradição de elite, dominada por elementos do sexo masculino, ligada à figura do *schoolmaster*, devotado à educação dos alunos com capacidade para entrar na universidade, no mundo empresarial e nas profissões liberais. A outra, encontra as suas raízes numa tradição elementar essencialmente feminina, devotada à escolaridade obrigatória e à socialização dos mais novos¹¹. Portanto, grande parte da luta pela garantia de porções cada vez maiores de tempo para actividades fora da sala de aula, luta essa levada a cabo pelos professores das escolas elementares, tem a ver com questões fundamentais relativas à paridade e ao *status* no interior da profissão docente, isto é, com tentativas de modificação de um legado histórico de iniquidade entre o trabalho dos professores elementares (essencialmente feminino) e o dos professores do secundário (mais frequentemente masculino).

Os argumentos desenvolvidos pelos professores do ensino elementar em redor da exigência de um maior tempo de preparação ou de planificação estão, portanto, apenas parcialmente relacionados com casos racionais de necessidades efectivas de preparação e de planificação. Tais argumentos também estão estreitamente ligados a tentativas de ampliação da definição daquilo que é o seu trabalho, incorporando em tal definição elementos que ultrapassam a própria sala de aula. O tempo que é concedido ao professor do ensino elementar para passar fora da sala de aula representa, neste sentido, mais do que uma questão de ajustamento administrativo ou de melhoramento de recursos: trata-se de uma questão repleta de implicações micropolíticas.

O TEMPO FENOMENOLÓGICO

Nos horférios, nos prazos e nos constrangimentos de natureza temporal, o tempo pode parecer algo de exterior ao professor, como se possuísse uma existência totalmente

própria. Contudo, esse tempo também possui uma importante dimensão *subjéctiva*. Com efeito, veremos mais adiante que é, essencial e inevitavelmente, um fenómeno *subjectivo*. Aquilo que conta como tempo objectivo (e que acaba por ser visto como tal, mesmo sob a forma do tempo marcado pelo relógio), não é, de facto, mais do que uma convenção acordada intersubjectivamente. Os horférios que eventualmente possamos experimentar como sendo externos, constrangedores e inalteráveis, constituem, de facto, o produto de definições e de tomadas de decisão *subjectivas*. As estruturas temporais são, neste sentido, um produto da acção humana, embora, uma vez estabelecidas, também fomessem um contexto para tal acção. Este é o princípio fundamental da *estruturação* do tempo, que nos conduz à questão da aparente naturalidade das atribuições e distribuições de tempo existentes, bem como à investigação das suas origens e interpretações sociais.

Existe ainda um outro aspecto do tempo *subjectivo*, que não reside na sua constituição, mas que a acompanha e está em desacordo com os horférios ordenados e lineares característicos do tempo objectivo. Poderíamos chamar-lhe a dimensão *fenomenológica* do tempo. Trata-se de uma dimensão na qual ele tem uma duração interior, variando de pessoa para pessoa¹². O sentido interior de tempo pode estar em desacordo com o tempo medido pelo relógio e, em comparação com este, pode parecer que se «atrasa» ou que «voa»¹³. Os sentidos pessoais de tempo também podem divergir. É frequente sentirmos que o nosso tempo passa de uma maneira diferente, quando comparado com o dos nossos confrades.

As variações *subjectivas* dos nossos sentidos de tempo baseiam-se em outros aspectos da nossa vida: os nossos projectos, interesses e actividades e o tipo de exigências que nos colocam. O nosso trabalho, as nossas ocupações, os papéis que desempenhamos na vida, imbricam estes projectos, actividades e interesses de formas particulares, pelo que os nossos sentidos de tempo variam com os diferentes tipos de trabalho que fazemos e com o tipo de papéis que assumimos na vida. Shakespeare, cuja escrita ganha grande parte da sua força cónica e trágica pela sua sensibilidade aguda relativamente às disparidades fenomenológicas de entendimento e de interpretação existentes entre as suas personagens, escreveu com grande sagacidade sobre as diferenças *subjectivas* dos sentidos de tempo e das maneiras como estão intimamente ligadas aos nossos projectos de vida mais gerais. Em *As You Like It*, apresenta-nos esta conversa entre Rosalind e Orlando¹⁴:

Ros: I pray you, what is't o'clock?

Or: You should ask me, what time o' day; there's no clock in the forest.

Ros: Then there is no true lover in the forest; else sighing every minute and groaning every hour would detect the lazy foot of Time as well as a clock.

Or: And Why not the swift foot of Time? Had not that been as proper?

Ros: By no means, sir. Time travels in divers paces with divers persons. I'll tell you who Time ambles withal, who Time trots withal, who Time gallops withal,

and who he stands still withal ...

Or: Who ambles Time withal?

Ros: With a priest that lacks Latin, and a rich man that hath not the gout; for the one sleeps easily because he cannot study, and the other lives merrily because he feels no pain; the one lacking the burden of lean and wasteful learning, the other knowing no burden of heavy tedious penury. These Time ambles withal.

Or: Who doth he gallop withal?

Ros: With a thief to the gallows; for though he got as softly as foot can fall he thinks himself too soon there.

Or: Who stays is still withal?

Ros: With lawyers in the vacation, for they sleep between term and term, and then they perceive not how Time moves.

Como sugere o texto de Shakespeare, o tempo subjectivo varia consoante a ocupação e a preocupação. A este respeito, as ocupações, as inquietações e os consequentes sentidos de tempo dos administradores e dos inovadores, por um lado, e dos professores, por outro, são muito diferentes.

Werner delineou de forma útil algumas destas diferenças de perspectiva temporal e a sua importância para o processo da implementação curricular. Para o autor, dá a impressão que os administradores e os inovadores são, em grande medida, os guardiões do tempo «objectivo»:

Os documentos dos programas e as estratégias que são desenhadas para a sua implementação, bem como a organização da escola, assumem uma noção de tempo objectiva, racionalizada e ligada a interesses administrativos. Como

† Tradução para a língua portuguesa

Ros: Por favor, diz-me que horas são?

Or: Deveria antes perguntar-me, que altura do dia é; não existem relógios na floresta.

Ros: Então não existe nenhum amante verdadeiro na floresta, pois de contrário o suspirar a cada minuto e o gemer a cada hora descobriria o pé preguiçoso do Tempo tão bem como um relógio.

Or: E porque não o pé ligeiro do Tempo? Não seria isso igualmente apropriado?

Ros: De modo algum, senhor. O Tempo viaja a ritmos diversos com pessoas diversas. Dir-vos-ei com quem o Tempo caminha a passo lento, com quem anda a trote, com quem galopa e com quem se mantém imóvel ...

Or: Com quem caminha a passo lento o Tempo?

Ros: Com um padre que não conhece o Latim, e com um homem rico que não leve a gota; pois um dorme facilmente porque não consegue estudar e o outro vive alegremente porque não sente qualquer dor; um sem o peso da aprendizagem improdutiva e inútil, o outro não conhecendo qualquer sofrimento de pesada e tediosa penúria. É com estes que o Tempo caminha a passo lento.

Or: Com quem galopa ele?

Ros: Com um ladrão a caminho da forca, pois embora caminha tão suavemente quanto os pés lhe permitem, acha que chegou lá demasiado cedo.

Or: Com quem se mantém ele imóvel?

Ros: Com os advogados em tempo de férias, pois dormem entre os períodos de funcionamento do foro e não se apercebem de como o Tempo se move.

tal, a implementação é enformada pelo tempo objectivo, não só através da forma como este é medido pelo tempo do relógio da sala de aula, mas também da estrutura do novo programa".

Werner descreve o modo como os professores, no contexto das suas próprias estruturas de sala de aula, experimentam o tempo de uma forma que entra em conflito com os pressupostos temporais introduzidos nos programas de inovação dos administradores. O autor apresenta dados mostrando que, no contexto da inovação, os professores sentem pressão e ansiedade, bem como culpa e frustração, pelo facto de estarem a implementar programas novos de uma forma menos rápida e eficiente do que a estipulada pelos prazos administrativos. Do ponto de vista do professor, os requisitos dos novos programas são impostos tendo pouca consideração pela pressão e exigência que enfrentam, e dando poucas orientações no que respeita à maneira como podem ser integrados nas práticas e rotinas já existentes. Para o professor, portanto, as expectativas temporais decorrentes da inovação parecem ser excessivas, surgindo assim um conflito de perspectivas temporais com o administrador, o qual parece ser insensível às suas perspectivas temporais subjectivas e às condições de trabalho nas quais estas se baseiam. É neste contexto que os pedidos e exigências dos professores, tendo em vista a atribuição de mais tempo para a planificação adicional ou de prazos de inovação mais relaxados, podem ser feitos com maior veemência.

Do ponto de vista da sala de aula, existem então, quase certamente, diferenças entre as perspectivas temporais subjectivas dos administradores e as dos professores, diferenças essas que têm implicações importantes na gestão da mudança educativa. Uma forma útil de conceitualizar algumas delas é em termos da distinção, estabelecida pelo antropólogo Edward Hall, entre concepções de tempo *monocrónicas* e *poli-crónicas*⁶.

Segundo Hall, as pessoas que funcionam no âmbito de um quadro de tempo *monocrónico* concentram-se em fazer uma coisa de cada vez, em séria, numa progressão linear, através de um conjunto de estádios distintos. Concentram, pois, as suas energias no cumprimento de prazos, no despacho dos assuntos da melhor forma que podem (um pouco à semelhança do modo como alguns médicos lidam como uma longa lista de pacientes). Neste quadro temporal, existe pouca sensibilidade para com as particularidades do contexto ou as necessidades do momento. A prioridade é dada aos prazos e ao seu cumprimento bem sucedido. De facto, aqueles que exercem o controlo administrativo no âmbito de um quadro temporal monocrónico procuram exercer uma forte vigilância sobre os prazos e os programas, de modo a assegurar que o trabalho da organização é realizado com sucesso (sendo, todavia, menos precisos quanto à própria tarefa, quanto àquilo que poderia representar uma realização bem sucedida). No contexto deste tipo de trabalho, a conclusão das tarefas, as actividades programadas e os procedimentos predominam sobre o cultivo das relações entre pessoas. O tempo monocrónico está

amplamente difundido na maioria das culturas ocidentais (embora não nas mediterrâneas), domina esmagadoramente o mundo dos negócios e das profissões liberais, é característico das grandes organizações burocráticas e (facto que é talvez mais interessante) está especialmente difundido entre as pessoas do sexo masculino (Ver Quadro 5.1).

Quadro 5.1
"Quadros temporais monocrónicos e policrónicos"

Quadros temporais monocrónicos	Quadros temporais policrónicos
Uma coisa de cada vez	Várias coisas ao mesmo tempo
Cumprir prazos	Completar transacções
Pouca sensibilidade ao contexto	Elevada sensibilidade ao contexto
Controlo sobre o cumprimento de horários	Controlo sobre a descrição e a avaliação de tarefas
Orientação para calendarizações e procedimentos	Orientação para pessoas e relações
Culturas «ocidentais»	Culturas americanas e latinas
Esfere oficial dos negócios e dias profissionais liberais	Esfere «não oficial» da informalidade e da vida privada
Grandes organizações	Organizações pequenas
Masculinos	Femininos

Em contrapartida, no âmbito do tempo *policrónico*, as pessoas concentram-se na leitura de várias coisas ao mesmo tempo, por processo de combinação. O seu interesse reside menos no cumprimento de prazos do que na conclusão, com sucesso, das suas transacções (para o médico policrónico, o próximo paciente deverá esperar, até que o caso presente tenha sido tratado adequadamente, independentemente do tempo que isso possa demorar). No âmbito dos quadros temporais policrónicos, existe uma sensibilidade extrema para com o contexto, para com as implicações e complicações das circunstâncias e dos envoltórios imediatos. Aqueles que exercem o controlo administrativo numa perspectiva policrónica permitem que os subordinados exerçam um poder de discreção elevando sobre a programação do tempo durante o qual as tarefas são realizadas. Contudo, comparativamente com os que operam num quadro de referência monocrónico, são susceptíveis de exercer um controlo muito mais estrito sobre a descrição e a avaliação das próprias tarefas. Toma-se, assim, importante, não apenas que uma tarefa tenha sido concluída, mas também que tenha sido realizada de acordo com as intenções e definições iniciais. Num quadro temporal policrónico, mais do que as coisas, são as relações que predominam. O tempo policrónico orienta-se mais para as pessoas do que para as tarefas. Sendo proeminente nas culturas de estilo americano, latino ou mediterrânico, é-o também no domínio das relações informais e da vida privada (um mundo intenso e densamente

preenchido de múltiplas tarefas e relações interpessoais) e encontra-se mais usualmente entre as mulheres do que entre os homens.

Os quadros temporais monocrónicos e a concepção técnico-racional do tempo a que dão origem têm a vantagem de assegurar que as tarefas sejam realizadas em grandes organizações nas quais a existência de muitas actividades separadas requer coordenação e integração. Contudo, argumenta Hall, as organizações que estão pressas a um tempo monocrónico tendem a tornar-se rígidas e a perder de vista os seus propósitos originais. Durante os períodos de mudança, tais organizações tentam avançar «à bruta», impondo prazos que são insensíveis às peculiaridades das circunstâncias e dos contextos, bem como às relações interpessoais que os compreendem, além de que colocam mais ênfase na aparência do desempenho e da mudança do que na sua própria qualidade e carácter. Mais importante do que tudo isto talvez seja o facto de que essas instituições desumanizam a organização de um modo fundamental, alienando os seus membros em relação a si próprios através de uma restrição da sua sensibilidade ao contexto. Isto é particularmente verdadeiro nas situações em que uma cultura administrativa masculina dominante, de tipo monocrónico, entra em contacto com uma composição organizacional feminina, de tendência policrónica. Hall coloca a questão do seguinte modo:

A gestão moderna tem acentuado o lado monocrónico, à custa de um lado policrónico menos administrável e previsível. Na nossa cultura, praticamente tudo trabalha a favor de (e recompensa) uma visão monocrónica do mundo. Mas o aspecto anti-humano do [Monocrónico] é alienante, especialmente para as mulheres. Infelizmente, demasiadas mulheres têm «comprado» o mundo do tempo [Monocrónico], sem se aperceberem de que o sexismo inconsciente faz parte dele (...). As mulheres sentem que há algo de estranho no modo como as organizações modernas lidam com o tempo (...). A partir do momento em que passamos a porta do gabinete, somos imediatamente apanhados por uma estrutura monocrónica monolítica que é praticamente impossível de mudar.¹⁴

É interessante observar que, na educação, a distinção entre os quadros temporais monocrónicos e policrónicos tem sido aplicada às explicações da resistência dos jovens da classe trabalhadora à escola. A este respeito, Melaren mostrou como, no âmbito da sua cultura de rua, os adolescentes da classe trabalhadora se orientam para (e estão imersos em) ricos quadros temporais policrónicos nos quais muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, num conjunto denso, complicado e altamente móvel de relações interpessoais. Tais estudantes, observa Melaren, resistem ao mundo burocraticamente controlado e monocrónico da sala de aula, com o seu processamento despersonalizado e linear de tarefas singulares, uma de cada vez.¹⁵ Costaria de propor que, relativamente ao

tempo, as diferenças de perspectiva temporal entre os professores e os administradores podem ser tão significativas e esclarecedoras como estas diferenças entre os professores e os seus alunos²⁰.

O mundo da escola — e da escola elementar, em particular — é um domínio no qual uma força de trabalho predominantemente feminina entra em contacto com uma administração predominantemente masculina. Como assinalaram Apple nos Estados Unidos, Curtis no Canadá e Purvis no Reino Unido, o trabalho dos professores do ensino elementar é essencialmente, por razões históricas profundas, um trabalho feminino²¹. O controlo, a administração e a supervisão deste trabalho são claramente um processo através do qual supervisores masculinos gerem vidas de trabalho femininas. Este processo, fortemente impregnado de questões de identidade sexual na administração do trabalho dos professores, tem implicações importantes para a relação entre o tempo, este trabalho e a mudança educativa.

O mundo dos professores das escolas elementares tem um carácter profundamente polifónico. Isto é tanto mais verdadeiro quanto mais nos movemos dos níveis elátricos mais elevados para os mais baixos. É, na verdade, um mundo complexo e denso no qual as destrezas sofisticadas dos professores necessitam de ser dirigidas para muitas coisas ao mesmo tempo. A operação simultânea de vários centros de aprendizagem, por exemplo, assenta neste princípio. Como disse Philip Jackson, a sala de aula da escola elementar possui um importantíssimo sentido do *imediato*²². Trata-se de um mundo que assenta profundamente em relações interpersonais intensas e sustentadas, que mudam subtilmente e que são mantidas entre grandes grupos de crianças, bem como entre estas e a professora. É um espaço menos pontuado pela campanha ou pelo horário do que o da escola secundária, um mundo no qual os projectos podem e devem ser implementados e os interesses e as actividades manuseados de acordo com as vicissitudes do momento. A cultura da sala de aula elementar (uma cultura predominantemente feminina) é, portanto, dotada de uma elevada sensibilidade ao imprevisto e às peculiaridades do contexto, à importância das relações interpersonais e à realização bem sucedida das tarefas em curso. De modo geral, para a professora do ensino elementar, as actividades a realizar neste contexto, bem como as pessoas af-existentes (e das quais é preciso cuidar), têm mais importância do que os prazos de implementação ou os requisitos de ocupação do tempo de preparação que é definido oficialmente com trabalhos administrativamente «adequados».

Quando esta cultura polifónica das professoras do ensino elementar entra em contacto com a cultura monocónica de uma administração masculina menos sensível ao contexto da sala de aula, ocorrem conflitos e mal-entendidos. Isto pode suceder, por exemplo, com a imposição inflexível de planos de implementação. Também podem surgir conflitos e mal-entendidos quando os administradores estipulam tempos de preparação para propósitos específicos, tais como o planeamento em colaboração, e ignoram quão inadequados e incongruentes tais propósitos podem ser para alguns professores, dados os contextos particulares nos quais trabalham. Trata-se do problema

daquilo a que chamo a *colegialidade artificial*, a qual será analisada no Capítulo 9.

Como veremos em capítulos posteriores, o colega que é indicado para colaborar com um determinado professor pode não ser, por exemplo, pessoalmente acessível ou compatível com ele. O «especialista» (por exemplo, o professor da área da educação especial) com o qual o professor tem um horário estipulado para fazer reuniões, pode possuir menos qualificações especializadas do que as suas. Os docentes podem achar que é mais conveniente e produtivo colaborar depois das aulas ou durante a hora de almoço, em vez de o fazerem durante o tempo de preparação programado, tempo esse que podem preferir utilizar para outros fins, nomeadamente para fazer telefonemas ou fotocópias, quando as instalações deste tipo não são objecto de grande procura por parte dos outros docentes. Estes exemplos ilustram o modo como as necessidades e as exigências dos professores, geradas pelas particularidades do contexto, podem obstruir, enfraquecer ou redefinir os propósitos introduzidos por intermédio de novos procedimentos administrativos e das indicações e atribuições de tempo que lhes estão associados. Nesta tensa justaposição entre as perspectivas temporais monocónicas e as polifónicas podemos observar uma boa parte da razão para o fracasso visível das reformas educativas que são impostas por via administrativa.

Quais as implicações políticas destas diferenças intersubjectivas de perspectiva temporal entre os professores e os administradores? Para Werner, o que importa é que os administradores tomem consciência e se tornem sensíveis às perspectivas temporais dos professores que são afectados pelas suas inovações. «Aqueles que elaboram os programas», afirma, «podem questionar-se sobre aquilo que o seu trabalho pressupõe e implica ao nível do tempo dos professores.»²³ Mais especificamente, diz, «Uma vez posto em marcha um projecto, é necessária uma sensibilidade para com o tempo vivido e uma vontade de modificar continuamente os prazos-limite, bem como uma abertura à crítica das razões subjacentes à maneira como o tempo é atribuído»²⁴.

As recomendações de Werner são importantes, na medida em que procuram aproximar os dois quadros temporais (vivido e objectivo) e aumentar a consciência e a compreensão dos administradores relativamente à complexidade do trabalho dos professores. No entanto, penso que não vão suficientemente longe, e isto por duas razões:

Primeiro, toleram e não contestam o pressuposto segundo o qual o tempo «fixo», «objectivo» ou «técnico-racional» tem uma superioridade existencial e administrativa, quando comparado com o tempo «vivido», «subjectivo» ou «fenomenológico». Deixam, pois, em aberto a ideia de que as perspectivas temporais subjectivas dos professores são importantes, mas também imperfeitas, e que devem ser acomodadas e incorporadas por uma administração mais cuidadosa mas, em última instância, condescendente. Isto suscita questões importantes relativas à validade, relevância e exequibilidade das perspectivas temporais enraizadas num quadro de referência (administrativo) para organizar os detalhes do trabalho dos professores, os quais se baseiam num outro quadro.

Em segundo lugar, o apelo a um aumento de sensibilidade administrativa para com as questões do tempo suscita a questão de saber, antes de mais, como e porque é que os quadros temporais monocrónicos se tornaram administrativamente dominantes. Tal apelo não tem em conta a possibilidade significativa de que as questões relativas ao controlo do trabalho dos professores podem situar-se, não apenas no conflito entre uma perspectiva de tempo monocrónica «hierarquicamente superior», que *por acaso é* do domínio da administração, e uma perspectiva de tempo polifónica «subordinada», que *por acaso é* do domínio dos professores; mas que tais questões podem situar-se na própria génese e constituição das perspectivas monocrónicas, desenvolvidas e aplicadas através de aparelhos de controlo administrativo.

Podemos lidar com a primeira questão fazendo apelo à física do tempo, a qual desafia qualquer objectividade espúria que pudesse ser reclamada por parte dos patronos e defensores de perspectivas temporais particulares. A segunda levanta interrogações importantes relativas à natureza sociopolítica do tempo nos cenários organizacionais e às razões pelas quais as perspectivas temporais monocrónicas se tornam administrativamente dominantes. Debruçar-me-ei sobre ambas, de seguida.

O ponto de partida básico a partir do qual podem ser iniciadas avaliações dos méritos relativos dos diferentes sentidos subjectivos de tempo é o princípio de Einstein, largamente aceite, segundo o qual o tempo *físico* é relativo. Não existem pontos fixos absolutos no espaço ou no tempo. Nesse sentido, o tempo objectivo, enquanto tal, não possui qualquer existência física independente. E, antes, uma construção e uma convergência humana, em torno da qual a maior parte de nós organiza inquestionavelmente a sua vida.

Na sua brilhante e acessível explicação das teorias da relatividade, Stephen Hawking descreve o modo como o tempo está relacionado com a velocidade da luz. Por um lado, explica, o tempo abtranda à medida que nos aproximamos da velocidade da luz²⁵. Por outro, parece correr mais devagar quando se aproxima de uma massa, como a Terra. Efectivamente, Hawking descreve experiências realizadas com relógios montados no topo e na base de torres de água, as quais deram como resultado que os relógios que estavam mais próximos da Terra andavam mais devagar²⁶.

Volanti a este argumento e desenvolvê-lo-ei em breve porque, como analogia, encerra implicações imensas para a dimensão sociopolítica do tempo. Para já, a ideia simples que quero estabelecer refere-se à relatividade física do tempo. Isto é excepcionalmente importante porque, dado que o tempo físico é verdadeiramente relativo, os defensores do tempo «objectivo», «monocrónico» ou «léxico-racional» não podem apelar às leis naturais do mundo físico enquanto justificação para o valor e superioridade das suas próprias perspectivas temporais. As alegações que são avançadas em defesa ou em oposição nos quadros temporais monocrónicos dos administradores devem, pois, ser avaliadas a partir de outros fundamentos, nomeadamente sociais e políticos.

O TEMPO SOCIOPOLÍTICO

Na educação, os quadros temporais monocrónicos prevalecem do ponto de vista administrativo, não porque estejam mais de acordo com as leis do mundo natural, nem porque sejam necessariamente mais eficazes do ponto de vista educativo, ou mais eficientes do ponto de vista administrativo. Pelo contrário, prevalecem porque constituem a prerrogativa dos poderosos. Nos conflitos existentes entre as diferentes perspectivas temporais, assim como entre outras visões subjectivas do mundo, aplica-se, na maior parte das vezes, o princípio de Berger e Luckmann, segundo o qual quem define a realidade é quem carrega o bastão mais pesado²⁷. A este respeito, a dimensão sociopolítica do tempo (que se refere ao modo como certas formas de tempo se tornam administrativamente dominantes) é um elemento central do controlo administrativo que é exercido sobre o trabalho dos professores e o processo da implementação curricular. No âmbito das realizações modernas desta dimensão do tempo, dois elementos complementares parecem ser especialmente importantes: a *separação* e a *colonização*.

Separação

Uma parte importante da dimensão sociopolítica do tempo é a separação, entre os administradores e os professores, dos interesses, da responsabilidade e das perspectivas temporais a eles associadas. Um regresso, por analogia, à descrição de Hawking sobre as propriedades físicas do tempo ilustrará melhor aquilo que está aqui em discussão:

Outra previsão da relatividade geral é a de que o tempo deveria parecer correr mais devagar perto de uma massa, como a da Terra. Isto deve-se no facto de que existe uma relação entre a energia da luz e a sua frequência (isto é, o número de ondas de luz por segundo): quanto maior a energia, maior a frequência. À medida que a luz viaja no sentido ascendente, no campo de gravidade da Terra, perde energia e, por isso, a sua frequência baixa. (Isto significa que a duração de tempo que decorre entre uma crista de onda e a seguinte aumenta). Para alguém que estivesse num lugar bem alto, pareceria que tudo o que está lá em baixo leva mais tempo a acontecer²⁸.

Embora seja sempre aconselhável sermos cautelosos quando transpomos proposições do mundo físico para o mundo social, a transferência deste princípio temporal particular conduziu a alguns entendimentos potencialmente úteis para o campo da educação. Em particular, sugere a seguinte previsão, relativa ao processo de implementação e de mudança:

Quanto mais longe se está da sala de aula, do centro densamente povoado das coisas, por assim dizer, tanto mais lentamente parecerá que o tempo passa nela.

Este princípio pode muito bem explicar a bem documentada impaciência manifestada pelos administradores em face do ritmo de mudança das suas escolas. Do seu ponto de vista distante, não vêem a sala de aula na sua complexidade densa, na pressão do seu carácter imediato, como acontece com os professores. Pelo contrário, encaram-na do ponto de vista da mudança singular que estão a apoiar ou a promover (e da qual a sua própria reputação de carreira pode também depender), uma mudança que tenderá a sobressair em relação a todos os outros acontecimentos e pressões da vida da sala de aula. Vêem a sala de aula monocrónica e não policronicamente. Por essa razão, as mudanças que iniciam ou apoiam parecem avançar muito mais lentamente do que seria desejável²⁰.

Entretanto, para os professores, na sala de aula, o ritmo da mudança parece ser demasiado rápido. Na sua posição, lá bem no centro das coisas, no qual podem ter de lidar com mudanças múltiplas e não apenas com uma mudança singular (a atribuição de um nível novo, um novo programa de estudos sociais e uma iniciativa de planificação em colaboração, por exemplo), e no qual são supostos fazer tudo enquanto têm de lidar simultaneamente com os rápidos e amplos consurramentos da vida na sala de aula, os prazos administrativos fixados para a realização da mudança são frequentemente considerados demasiado ambiciosos e irrealistas.²¹ Para o professor, a sala de aula é vista e vivida policronicamente, não monocronicamente. Portanto, a tendência é a de simplificar a mudança ou de a abrandar, de modo a que o mundo complicado e policrónico da sala de aula possa ser mantido dentro de limites manuseáveis. Isto ajuda a explicar o achado de Werner, segundo o qual os professores procuram frequentemente acomodar os processos de inovação, trabalhando devagar:

Trabalhar devagar na sala de aula é o resultado de se tentar simultaneamente apreender aquilo que um programa implica, detectar dúvidas sobre a melhor maneira de o aplicar e tentar fazer um trabalho adequado em tais circunstâncias²¹.

Deste choque entre as perspectivas temporais dos administradores e as dos professores emerge um paradoxo curioso e agourento. Quanto mais rápido e mais «irrealista» é o prazo de implementação, mais o professor o tenta alargar. Quanto mais este abranda o processo de implementação, mais impaciente fica o administrador e mais inclinado a acelerar o ritmo, a encurtar ainda mais os prazos, ou a impor ainda outra inovação, outra tentativa para assegurar que a ocorrência da mudança. Isto acrescenta ainda mais pressões e complexidades ao mundo policrónico do professor, induzindo ainda mais tendências para este abrandar o ritmo das exigências adicionais!

E assim por diante.

O resultado é aquilo a que alguns analisas têm chamado a *intensificação do trabalho do professor*: uma escalada, impelida burocraticamente, de pressões, expectativas e controlos relativamente àquilo que os professores fazem (e deveriam fazer) no âmbito do dia escolar.²² Grande parte deste processo de intensificação algo contra-producente resulta das perspectivas e entendimentos temporais discrepantes que estão incorporados nas divisões agudas e cada vez mais amplas existentes entre a administração e o ensino, a planificação e a execução, a concepção e a implementação. Examinarei em maior pormenor este processo de intensificação no próximo capítulo.

O processo de separação dá origem, não a mal-entendidos menores entre os administradores e os professores sobre a questão do tempo e do trabalho; não a problemas facilmente remediáveis de interpretação ou a falhas de comunicação entre eles. Pelo contrário, cria diferenças endémicas e profundas entre as perspectivas temporais de dois grupos cujos sentimentos intuitivos, sentidos e relações com as exigências diárias da vida na sala de aula são muito diferentes. Portanto, a questão política importante que é colocada por este princípio da separação entre os administradores e os professores e pela sua relação com as perspectivas diferentes sobre o tempo não tem a ver com necessidades de maior comunicação ou compreensão entre os dois grupos. Ao invés disso, a questão política fundamental tem a ver, antes de mais, com o grau de distinção e a força das fronteiras existentes entre os administradores e os professores. Deverá o planeamento administrativo ser estritamente separado da execução dos planos na sala de aula? Deverão os administradores ser responsáveis pela concepção e os professores pela implementação daquilo que já foi concebido? Se fosse concedido aos professores um papel mais importante no desenvolvimento curricular e na programação do tempo ao nível da escola, por exemplo, daria isto origem a prazos de implementação e de aperfeiçoamento mais realistas e policronicamente mais sensíveis?

O que está em causa, no quadro temporal sociopolítico, não são, pois, questões menores de comunicação e de compreensão entre administradores e professores, mas antes estruturas fundamentais de responsabilidade pelo desenvolvimento curricular, bem como o lugar que os docentes deveriam ocupar em tais estruturas. O que está em causa é, nada mais nada menos, o fortalecimento (*empowerment*) dos professores, para assumirem a responsabilidade pelo desenvolvimento curricular, para além das suas obrigações actuais no âmbito da implementação.

Colonização

Se a separação afasia os mundos da administração e do ensino, a colonização volta a juntá-los, mas fá-lo de um modo particular. Ela representa o processo pelo qual os administradores absorvem ou «colonizam» o tempo dos professores com os seus próprios propósitos. Trata-se de um segundo aspecto importante da dimensão socio-política do tempo.

A colonização administrativa do trabalho dos professores é mais notável e significativa nas situações nas quais as regiões privadas e informais da «relaxanda» da sua vida profissional são tomadas por propósitos administrativos e convertidas em «regiões frontais» públicas e formais. Desta maneira, as configurações de tempo e de espaço que são utilizadas para demarcar um domínio de relaxamento e de alívio pessoal assinalam cada vez mais um domínio de actividade e de supervisão pública.

Foi o falecido Erving Goffman quem definiu e demarcou as «regiões frontais» e as «regiões de relaxanda» da vida social e descreveu o papel que desempenham nas ocupações nas quais os trabalhadores lidam com o público.¹¹ Para Goffman, as regiões frontais seriam lugares de *performance* nos quais as pessoas estariam, num certo sentido, «em cena», diante dos seus clientes, do público e dos seus supervisores. Quando trabalham em «regiões frontais», sejam elas a área de jantar de um empregado de mesa, a sala de demonstrações de um vendedor ou a sala de aula de um professor, as pessoas necessitam de monitorizar e regular a sua conduta, de modo a «manterem as aparências». Em comparação, as «áreas de bastidores» permitem o relaxamento, o alívio e a fuga às tensões e exigências destas *performances* «de palco». Seja nas cozinhas dos restaurantes, nas casas de banho das fábricas ou nas salas de professores das escolas, as zonas de relaxanda oferecem às pessoas uma oportunidade para «por em tudo cá para fora», por assim dizer. Goffman colocava a questão do seguinte modo:

A linguagem de bastidores consiste no tratamento recíproco por tu, a tomada de decisões em cooperação, a blasfémia, as observações sexuais abertas, o «cortar na casaca» dos outros, o fumar, o trajar informal descuidado, as posturas desajeitadas, sentadas ou em pé, o uso de dialetos ou de um discurso abaixo do padrão, o resmungar e o gritar, a agressividade brincalhona e o «gozoz», a falta de consideração pelo outro, manifestada em actos menores mas potencialmente simbólicos, as condutas físicas pessoais menores, tais como cantarolar, assobiar, mascar, mordiscar, arrotar e estar com flautência.¹²

As regiões de relaxanda podem estar estritamente delimitadas no tempo e no espaço (por exemplo, a sala de professores durante o tempo de intervalo) e firmemente isoladas do contacto com os clientes ou da observação que estes efectuam na região frontal (são poucas as portas de salas de professores que são deixadas abertas). As pessoas podem por vezes mudar para um modo de bastidores no âmbito daquilo que é ostensivamente um cenário «de palco». Os professores que saem das suas salas de aula e lançam algumas palavras de exasperação para o corredor antes de regressarem às suas «*performances*», os que riem e brincam uns com os outros acerca dos pais ou das crianças, quando estão em serviço no intervalo; estes são exemplos de modos de bastidores invocados em cenários de palco.

Para o observador casual, o comportamento das regiões de relaxanda pode parecer imaturo, esbanjador ou pouco profissional, e as administrações escolares que parecem permitir e autorizar mais do que um tempo e espaço mínimos para tal comportamento (através, por exemplo, da provisão de «períodos livres» extra ou de tempos de preparação) podem ser encaradas como descuidando oficialmente o desperdício e a falta de profissionalismo dos seus professores. Todavia, tais juízos passariam ao lado de aspectos essenciais relativos aos propósitos e funções importantes que as regiões de relaxanda servem na maior parte das situações sociais, incluindo o ensino.

Em primeiro lugar, as regiões de relaxanda ajudam o alívio as tensões. Nelas, o tédio, o controlo e a contenção que são requeridos «no palco» da sala de aula, nas reuniões oficiais com os colegas ou na presença dos superiores, podem ser relaxados. O humor, os actos imprevisíveis, a diversão para tópicos não escolares de conversação, o apoio moral em situações em que há problemas com os gestores, os alunos ou os pais, tudo isto ajuda os professores a restabelecerem-se e a recuperarem para o conjunto seguinte de «*performances*».¹³

Em segundo lugar, as regiões de relaxanda promovem relações informais que criam confiança, solidariedade e sentimentos de camaradagem entre os professores. Alguns destes fenómenos, fornecem uma plataforma interpersonal que pode servir de base a actividades e a tomadas de decisões mais formais na vida escolar, sem recato de desconfiança ou desentendimentos.

Em terceiro lugar, as regiões de relaxanda que são delimitadas no espaço e no tempo (tais como o «tempo de intervalo» na sala de professores) conferem aos docentes algum grau de flexibilidade pessoalmente controlado na gestão do carácter policronicamente denso e complexo da sua vida profissional. Permitem-lhes disfrutar da oportunidade de se afastarem dos empenhamentos característicos da região frontal ou de os apoiarem e ampliarem, conforme actuem mais adequado. Neste último caso, ao utilizar o tempo de almoço para, por exemplo, fotocopiar materiais, telefonar aos pais, servir de árbitro em equipas desportivas, classificar trabalhos de alunos ou reunir com os colegas, os professores conduzem actividades de «região frontal» (ou trabalham em modo de «região frontal») naquilo que é essencialmente um cenário de «região de relaxanda». Contudo, o que permanece de fundamental neste cenário, enquanto «região de relaxanda», é a flexibilidade e o controlo que exercem sobre o modo como esse tempo e espaço são usados (seja em modo de «região de relaxanda», seja de «região frontal»), de acordo com as necessidades do momento, no seu ambiente de trabalho policrónico e em rápida transformação.

Em muitos sentidos, o trabalho que os professores realizam fora da sala de aula (em particular, a maneira como utilizam o tempo e o espaço nesse domínio) está a transformar-se numa região altamente contestada pelos administradores, em termos de possuir propriedades de palco principal ou de bastidores. No âmbito do tempo de preparação, em particular, uma questão crucial é a de saber se os professores

exigir, ou de utilizar esse tempo para assuntos pessoais que são importantes para eles (o que significa reconhecer que os serviços de que necessitam podem não estar disponíveis noutras ocasiões). Diversos directores de escola também protegem o poder discricionário dos professores no sentido de utilizarem o tempo de preparação como acharem melhor, embora possam libertar determinados docentes ao mesmo tempo, para alargar as suas possibilidades de consulta, se entenderem que as devem aproveitar. Explorarei estas possibilidades e complexidades no Capítulo 9.

Não obstante, as transformações registadas na colonização administrativa e na compartimentação do tempo e do espaço dos professores são substanciais e significativas. Tais mudanças são movidas por preocupações com a produtividade e o controlo da utilização do tempo pelos trabalhadores, as quais existem desde a difusão das estratégias de gestão do tempo, na primeira fase do capitalismo industrial. Nessa fase, o tempo era suposto ser regulado, controlado, compartimentado e decomposto, de modo a assegurar que fosse utilizado «produtivamente» e não malbaratado em actividades pouco importantes ou esbanjadoras. O tempo era para ser gasto, mais do que simplesmente passado²⁶. Todavia, como sugere Giddens, com a expansão das formas de vigilância no Estado moderno, a colonização administrativa do tempo e do espaço cresceu e tornou-se mais sofisticada nos últimos anos²⁷. Tal vigilância requer não só um controlo directo, mas também uma crescente exposição ou visibilidade daquilo que tinham sido até então os planos, reflexões e intenções privados dos sujeitos. Com o crescimento da vigilância administrativa, o que era privado, espontâneo e imprevisível tornou-se público, controlado e previsível²⁸. A colonização e a coordenação das actividades das «regiões incluindo o ensino, fazem parte desta viragem no sentido da vigilância, desta tendência para preencher e regular as áreas informais, carregadas de desejo e potencialmente «improdutivas» (ou mesmo «contraproducentes») da vida profissional dos indivíduos. Estes padrões de vigilância administrativa e de controlo burocrático reflectem e exprimem a persistência da missão moderna nas nossas escolas e sistemas escolares.

Tudo isto deveria precaver-nos e tomar-nos adequadamente cóplicos em relação às movimentações aparentemente benevolentes, apoiadas administrativamente, no sentido de aumentar a quantidade de tempo programado que é disponibilizado aos professores para passarem longe das suas salas de aula, independentemente de quão bem intencionadas são tais movimentações. Uma preocupação particular é que muitos professores (bem como os seus sindicatos ou federações) podem estar a correr o risco de serem apanhados num contrato faustiano, no qual, em troca das riquezas mundanas do tempo extra, entregam uma parte da sua alma profissional (o controlo e poder de decisão que exercem sobre o modo como o tempo é organizado e utilizado) e da sua privacidade (o seu acesso e indulgência emocional para com a camaradagem espontânea da cultura docente existente na «região de relaguarda»). Isto não significa menosprezar ou minimizar a importância de os professores disporem de mais tempo de «não-contacto» pois, em termos técnico-racionais, este representa uma condição

conservação o poder discricionário de o utilizar em modo de «região de relaguarda» ou de «região frontal», conforme achem mais conveniente, dadas as necessidades e exigências do contexto imediato. Ou será esse tempo colonizado pela administração, para os seus próprios fins, provocando assim a erosão, tanto das características «de bastidores» da região, como da decisão dos professores na utilização desse tempo e espaço? Os dados do estudo sobre o tempo de preparação sugerem que, em várias escolas, o tempo que os professores passam longe dos seus alunos está a ser cada vez mais colonizado por propósitos administrativos, convertendo regiões privadas de relaguarda em regiões públicas frontais e sujeitando os professores a uma crescente vigilância administrativa.

Os professores entrevisados no estudo tenderam a valorizar a descrição e a flexibilidade de que gozavam na forma como utilizavam o tempo de preparação e o integravam no resto do seu trabalho fora da sala de aula. O stress pode por vezes fazer com que sintam que é preferível desembarcarem-se de uma situação imediata e planificarem mais tarde. A disponibilidade fácil do telefone ou da máquina fotocopadora (comparada com as longas bichas para as utilizar à hora de almoço) podem significar que é muitas vezes preferível reunir com os colegas em ocasiões que não as do tempo de preparação programado (por exemplo, depois das aulas). O fluir do programa pode exigir que as reuniões de planificação programadas para ter lugar no tempo de preparação sejam utilizadas apenas nalgumas semanas, ao invés de todas. Este tipo de flexibilidade é importante para a maior parte dos professores.

Os directores das escolas vêem as coisas de forma diferente. Alguns relatam que consideram a conduta ligada a «actividades pessoais» (por exemplo, telefonar para a estação de serviço) como uma utilização ilegítima do tempo de preparação, ou proclamam orgulhosamente que *nunca* vêem os seus professores *simplesmente* tomando café durante esse tempo (o que acarreta atribuições de ilegitimidade semelhantes). Alguns directores exigem que certos professores se encontrem regularmente em períodos de planificação específicos e em alguns casos indicam mesmo salas para este fim. Se acrescentarmos a isto os relatos dos docentes segundo os quais há uma presença crescente de pais nas salas de professores das escolas elementares (o que toma o comportamento de «região de relaguarda» mais problemático) e o impacto da legislação anti-tabagista (que está a afastar muitos docentes dos encontros informais com os seus colegas nos períodos de almoço e nos intervalos, para irem fumar para o parque de estacionamento, o centro comercial ou a sala do porteiro), temos mais do que a simples sugestão, em muitas áreas, de uma tendência no sentido da colonização administrativa do tempo e do espaço dos professores.

Mas repare-se que esta tendência não é universal. De facto, parece ser mais forte nas situações em que existe um empenhamento na mudança «planeada», administrativamente estimulado ao nível do distrito escolar. A tendência também não é apoiada por uma série de directores de escolas que defendem o direito dos professores relaxarem durante o tempo de preparação, se a tensão gerada na lição anterior assim o

necessária (embora não suficiente) para a ampliação e redefinição das concepções actuais sobre o ensino (além de que, micropoliticamente, também levanta questões importantes de *status* e de equidade na profissão). Mas, para os sindicatos e federações e para os professores em geral, a questão fundamental pode ser, em última instância, não a de saber quanto tempo lhes é concedido para passarem fora da sala de aula, mas antes como é que esse tempo deve ser usado, bem como quem controla a sua utilização.

CONCLUSÃO

O tempo é relativo e subjectivo. Defendi neste capítulo que os sentidos subjectivos do tempo tendem a diferir de maneira acentuada entre os professores e os administradores, embora isso aconteça talvez ainda mais quando estes últimos são do sexo masculino²⁰. Todavia, os administradores têm maior poder para fazer com que as suas perspectivas temporais particulares prevaleçam. Com efeito, podem incrustar tão firmemente as suas perspectivas e procedimentos temporais nas estruturas e rotinas administrativas actuais que o tempo administrativo (um tempo monocronico, objectivo, técnico-racional) acaba por ser encarado como a única forma razoável e racional de organizar o tempo. Por outras palavras, o tempo técnico-racional, impellido administrativamente, pode transformar-se num tempo hegemónico²¹, tido de tal forma como dado, que desafia-lo não significa apenas contrapor-lhe perspectivas temporais alternativas legítimas, mas antes ameaçar os próprios fundamentos da eficiência administrativa. Assistimos, em grande parte das reformas educativas e mudanças actuais respeitantes ao trabalho dos professores, a uma tal imposição de perspectivas administrativas de natureza moderna, com todos as suas implicações práticas. Testemunhamos, efectivamente, a crescente colonização administrativa do tempo e do espaço dos docentes, no âmbito dos quais o tempo monocronico e técnico-racional se transforma num tempo hegemónico.

Muitos dos sistemas educativos ocidentais assistem actualmente a uma expansão do controlo e da estandarização burocrática, na forma como concebem e oferecem os seus serviços. Com apenas algumas excepções, e não obstante as movimentações que se verificam em alguns locais no sentido do financiamento local e do desenvolvimento do pessoal docente centrado na escola, o controlo sobre o currículo, a avaliação e o corpo docente em geral estão a tornar-se mais centralizados e mais detalhados, o que abre uma brecha cada vez maior entre a administração e o ensino, entre as políticas e a prática, entre o processo global do desenvolvimento curricular e os detalhes técnicos da implementação dos programas. Ironicamente, ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, estes estão a ser instados (e por vezes obrigados) a colaborar mais, precisamente na altura em que parece haver menos acerca do que colaborar²².

Movida por preocupações ligadas à produtividade, à prestação de contas e ao controlo, a tendência administrativa tem sido a de exercer um controlo mais apertado

sobre o trabalho e o tempo dos professores, de o regular e racionalizar, decompondo-o em elementos pequenos e separados, com objectivos claramente definidos atribuídos a cada um deles. O tempo de preparação, o tempo de planificação, o tempo individual ou, na Grã-Bretanha, o «tempo dirigido»²³ (todos substituídos daquilo que era até então entendido como o «tempo livre», «de dispensa» ou «de não-contato») são indicadores simbólicos desta transformação. Esta tendência administrativa verificada na definição e no controlo do tempo tem as suas raízes num mundo de relações de mercado monocronicas e genericamente masculinas, funcionando no sentido da produtividade crescente, da eliminação do «desperdício» e do exercício do controlo e da vigilância.

Tal perspectiva temporal monocronica está divorciada e entra em conflito com a perspectiva policronica, baseada na sala de aula, de muitos professores. Esta perspectiva, com a sua ênfase nas relações interpessoais, mais do que nas coisas, e com a sua gestão flexível de exigências simultâneas no mundo denso da sala de aula, ao invés de uma concretização serial de objectivos lineares, coloca problemas à implementação dos propósitos administrativos, enguendo barreiras à implementação e criando resistências à mudança.

À medida que o fosso entre a administração e o ensino, entre o desenvolvimento e a implementação, se alarga, o mesmo acontece com as diferenças de perspectiva temporal existentes entre os administradores e os professores. As percepções do ritmo da mudança divergem cada vez mais. Os administradores lidam com esta situação reforçando o seu controlo (alargando o fosso entre a administração e o ensino) e multiplicando as exigências administrativas (aumentando as expectativas e comprimindo os prazos estabelecidos para a efectivação da mudança). Tais processos originam, da parte do corpo docente, um reforço da resistência à mudança e à implementação, isto é, à intensificação do seu trabalho. À medida que as iniciativas impelidas por intenções burocráticas (no sentido de exercer um controlo mais apertado sobre o processo de desenvolvimento e de mudança) vão sendo apanhadas na espiral da intensificação, vão-se tornando também contra-productivas.

A solução para este impasse não reside no apelo a uma maior sensibilidade e tomada de consciência da parte dos administradores, na sua concepção e desenvolvimento dos novos programas e novos prazos de concretização da mudança. Os desencontros temporais entre os administradores e os professores são endémicos à distância existente entre os mundos de ambos, distância essa que parece estar a crescer. Parece ser mais frutuoso explorar soluções que questionem a força das divisões existentes entre a administração e o ensino, entre a concepção e a implementação, bem como os impulsos burocráticos que apoiam tais divisões. Em particular, pode ser mais útil conceder mais flexibilidade e mais responsabilidade aos professores na gestão e distribuição do seu tempo e oferecer-lhes mais controlo sobre aquilo que deve ser desenvolvido no seu âmbito. Esta é uma solução mais pós-moderna. Ao fazê-lo, estaríamos a reconhecer que o desenvolvimento dos docentes é, em última instância, incompatível com a sua continuação no papel de meros *implementadores* de directivas curriculares: que o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular estão estruturalmente associados.

A implicação fundamental desta ideia é que, uma vez reconhecido aquilo que o tempo significa para os professores tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, parecem existir razões mais fortes para lhes devolver esse tempo, e para lhes atribuir tarefas significativas que nele possam realizar. Se o fizermos, então o tempo pode deixar de ser o inimigo da liberdade dos professores, para passar a ser um companheiro que os apoia.

NOTAS

- 1 Sobre a importância do tempo enquanto elemento chave do princípio da estruturação, ver Giddens, A., *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press, 1984.
- 2 Habermas, J., *Towards a Rational Society*, London, 1970; Heinemann; e Schön, D., *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983.
- 3 Werner, W., «Program implementation and experienced time», *Alberta Journal of Educational Research*, XXXIV(2), 1988, 90-108, citação retirada da p. 94.
- 4 Os estudos sobre a gestão do tempo exemplificam esta ênfase. Ver, por exemplo, Webber, R. A., *Time and Management*, New York, Van Nostrand, 1972; e McCary, J. T., *The Management of Time*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1959.
- 5 Fullan, M., com Stiegelbauer, S., *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College Press e Toronto, OISE Press, 1991.
- 6 Bird, T. e Little, J. W., «How schools organize the teaching occupation», *Elementary School Journal*, 86(4), 493-511, 1986.
- 7 Campbell, R. J., *Developing the Primary Curriculum*, Eastbourne, Cassell, 1985.
- 8 Ver, por exemplo, Brookes, T. E., *Timetable Planning*, London, 1980; Heinemann; e Simper, R., *A Practical Guide to Timetabling*, London, Ward Lock Educational, 1980.
- 9 Ver Goodson, I., «Subjects for study: Aspects of a social history of curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, 15(4), 391-408, 1983; e Burgess, R., *Experiencing Comprehensive Education*, London, Methuen, 1983.
- 10 Ver Ball, S., *Micro-politics of the School*, London, Methuen/Routledge & Kegan Paul, 1987.
- 11 Ver Fullan, M. e Connelly, F. M., *Teacher Education in Ontario: Current Practice and Opinions for the Future*, Toronto, Ontario Ministry of Education, 1987.
- 12 Ver Schultz, A., *Collected Papers*, Vol. 1: *The Problem of Social Reality*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1973.
- 13 *Ibid.*
- 14 Shakespeare, W., *As You Like It*, Act III, *The Oxford Shakespeare - Complete Works*, New York, Oxford University Press, 1966, p. 230.
- 15 Werner, W., *op. cit.*, nota 3, p. 96.

- 16 Hall, E. T., *The Dance of Life*, New York, Anchor Press/Doubleday, 1984.
- 17 Derivado e adaptado de Hall, *op. cit.*, nota 16.
- 18 *Ibid.*, p. 54.
- 19 McLaren, P., *Schooling as a Ritual Performance*, London, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- 20 Sobre as diferenças de perspectivas temporais na comunidade do ensino, ver Lubcock, S., *Sandbox Society*, New York, Falmer Press, 1985.
- 21 Apple, M. W., *Teachers and Texts*, London, Routledge & Kegan Paul, 1986; Curtis, B., *Building the Educational State*, New York, Falmer Press, 1988; Purvis, J., «Women and teaching in the nineteenth century», in Dale, R. et al. (eds), *Education and the State. Vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice*, Lewes, Falmer Press, 1981.
- 22 Jackson, P. W., *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- 23 Werner, *op. cit.*, nota 3, p. 106.
- 24 *Ibid.*, p. 107.
- 25 Hawking, S., *A Brief History of Time*, New York, Bantam Books, 1988.
- 26 *Ibid.*
- 27 Berger, L. e Luckmann, S., *The Social Construction of Reality*, Hammondsworth, Penguin, 1967.
- 28 Hawking, *op. cit.*, nota 25.
- 29 Portanto, estas diferenças de perspectiva temporal entre professores e administradoras não estão enraizadas nos «tipos» de pessoas que são. Pelo contrário, resultam da relação particular que têm com o contexto da sala de aula e com o trabalho docente. Nos seus próprios gabinetes, as vidas dos administradores podem ser tão polifónicas como o são as dos professores no seu ambiente de trabalho imediato.
- 30 Este fenómeno é por vezes designado de *inovação composta* (Hayneaves, A., *Curriculum and Assessment Reform*, Milton Keynes, Open University Press e Toronto, OISE Press, 1989) ou *inovação múltipla* (Ball, S., *The Micro-politics of the School*, London, Methuen, 1987).
- 31 Werner, W., *op. cit.*, nota 3.
- 32 Apple, M., *Education and Power*, London, Routledge & Kegan Paul, 1982; e Apple, M., *Teachers and Texts*, London, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- 33 Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Hammondsworth, Penguin, 1959.
- 34 *Ibid.*
- 35 Para bibliografia sobre salas de professores deste tipo, ver Woods, P., *The Divided School*, London, Routledge & Kegan Paul, 1979.
- 36 Para uma análise dos fundamentos económicos dos sentidos contemporâneos de tempo, ler Thompson, E. P., «Time, work-discipline and industrial capitalism», *Past and Present*, 38, 1967, 56-87.

- 37 Giddens, A. *The Constitution of Society*, op. cit., nota 1.
- 38 Ver também a aplicação desta ideia à educação comunitária em Darn, S., «Community and the limits of social democracy: Scenes from the 'politics'», in Green, A. e Ball, S. (eds), *Progress and Inequality in Comprehensive Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1988; e Hargreaves, A. e Reynolds, D., «Decompetensivization», in Hargreaves, A. e Reynolds, D. (eds), *Educational Policies: Controversies and Critiques*, New York, Falmer Press, 1989.
- 39 Estou grato a Sandra Fish por esta observação.
- 40 Ver 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.
- 41 Como foi referido, no último caso, no contrato dos professores de 1987.
- 42 Sobre as concepções masculinas do tempo e as suas raízes nas relações de mercado, ver Cottle, T. J., *Perceiving Time*, New York, Wiley, 1976.

CAPÍTULO 6

A INTENSIFICAÇÃO

O TRABALHO DOS PROFESSORES — MELHOR OU PIOR

INTRODUÇÃO

Independentemente de tudo o que possa ser dito acerca do ensino, poucos discordariam da ideia de que a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos anos. Para o melhor ou para o pior, ele já não é aquilo que era. É preciso satisfazer as necessidades dos alunos de educação especial que estão inseridos nas turmas regulares. Os *currículos* estão a mudar constantemente, à medida que as inovações se multiplicam e que cresçam as pressões no sentido da reforma. As estratégias de avaliação são mais diversificadas. Existe uma crescente consulta aos pais e mais comunicação entre colegas. As responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos. O que significam estas mudanças? Como as podemos compreender? Para aqueles que se dedicam ao ensino, estará ele a melhorar ou a piorar?

Embora exista um amplo consenso sobre a amplitude da mudança que se verifica no trabalho dos professores, o seu significado e importância são mais contestados. Duas das explicações mais amplas em contenda são as da *profissionalização* e da *intensificação*. Os argumentos que se organizam em torno do princípio da profissionalização têm sublinhado a luta por (e, em alguns casos, a concretização de) um maior profissionalismo entre os professores, através de extensões do seu papel. Os docentes, especialmente os das escolas elementares ou primárias, são retratados como tendo uma maior experiência de desenvolvimento curricular ao nível da escola, de envolvimento em culturas de colaboração caracterizadas pelo apoio mútuo e pelo crescimento profissional, de uma experiência de liderança realizada por eles próprios, de empenhamento num aperfeiçoamento contínuo e de envolvimento em amplos processos de mudança ao nível do estabelecimento de ensino¹. De acordo com estes relatos, o ensino está a tornar-se mais complexo e mais qualificado. Aquilo que Hoyle designa pelo profissionalismo alargado dos professores, e a que Nias e os seus colegas

