



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

PROFESSORES E CONTEXTOS DE TRABALHO: COMO SE TECE A AÇÃO
DOCENTE NUMA ESCOLA EM MUDANÇA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Ana Maria de Oliveira Brito Raposo

Lisboa 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

PROFESSORES E CONTEXTOS DE TRABALHO: COMO SE TECE A AÇÃO
DOCENTE NUMA ESCOLA EM MUDANÇA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Ana Maria de Oliveira Brito Raposo

Sob a orientação de
Professor Doutor José Matias Alves

Lisboa

Resumo

Este estudo procura descrever, analisar e interpretar as culturas profissionais dos professores de um departamento de línguas, num contexto de mudança da escola secundária pública. As alterações nas políticas educativas, o novo modelo de gestão, as mudanças introduzidas na escola pelas agendas pós-modernas e as rápidas transformações sociais estão a produzir efeitos no modo como os professores encaram o profissionalismo docente. As pressões dos resultados e da prestação de contas, a intensificação da burocracia e o excesso de mandato da escola têm um impacto profundo na cultura de escola e nos contextos profissionais dos professores. Tomando como referência quatro culturas profissionais descritas por Hargreaves: individualismo, colaboração, colegialidade e balcanização, procurámos compreender como se tece a ação docente e as razões que estão por trás do crescente mal-estar e da crise de identidade dos professores.

Optou-se por uma metodologia centrada num estudo de caso, numa abordagem naturalista, essencialmente qualitativa. Procurámos, no espaço de reflexão conjunta de um grupo de focalização, investigar como trabalham os professores, o que pensam sobre a cultura de escola e o impacto que exerce nos seus contextos de trabalho. Para obter uma visão multifocalizada da realidade estudada, entrevistámos as lideranças intermédias e a equipa de gestão da escola. Completou-se a investigação com análise documental e procedeu-se à triangulação dos dados obtidos, o que permitiu confirmar informações, detetar contradições e reforçar a confiança nos dados recolhidos.

Constatou-se que a pressão da performatividade tem um impacto significativo na forma como os professores interagem e trabalham, mas não está a produzir melhorias visíveis na qualidade dos processos e resultados do ensino. O individualismo e a balcanização intensificam-se, enquanto a colaboração e a colegialidade decretada são (re)interpretadas pelos professores, num esforço de adequação aos novos cenários da escola. Conclui-se que a mudança só será eficaz se implicar os atores em processos colaborativos espontâneos, capazes de reforçar a criatividade e a identidade profissional dos professores.

Palavras-chave: culturas profissionais, cultura de escola, performatividade, identidade profissional, mal-estar docente.

Abstract

The purpose of this study is to describe, analyze and interpret teachers' professional cultures in a department of languages, within the changing background of a secondary public school. The changes in educational policies, the new model of school management, post-modern agendas and rapid social change have been producing strong effects on how teachers face their professionalism. School culture and teachers' work are being shaped by the pressures of accountability, increased bureaucracy and excessive school directives. Taking as reference four professional cultures described by Hargreaves: individualism, collaboration, collegiality and balkanization, we tried to understand how teachers are adapting to these changes and the reasons behind soaring teacher burnout and their identity crisis.

We have adopted a research methodology centered in a case study, in a naturalistic approach of qualitative nature. Providing a common space for joint reflection in a focus group, we tried to find out what teachers think about their school's culture and its impact on their work environment. In order to obtain a multi-focused view of the field studied, we interviewed the head of department, group leaders and the school's direction board. We complemented research with documental analysis and we held data triangulation, which allowed us to confirm information, detect inconsistencies and enhance confidence in the data collected.

We realized that the pressure of performativity has a significant impact on how teachers work and interact but it is not producing visible improvement in the quality of teaching processes and learning outcomes. As individualism and balkanization increase, collaboration and forced collegiality are (re)construed by teachers in schools, in an attempt to fit in the new educational backdrops. This puts forward the need for teachers to engage in spontaneous collaborative environments in order to boost teacher empowerment and reinforce their professional identity.

Key words: professional cultures, school culture, performativity, professional identity, teacher burnout.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças à colaboração de várias pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

Aos colegas de departamento que constituiu “o caso” deste estudo, pela disponibilidade e colaboração generosa, que proporcionou tão bons momentos de reflexão sobre o nosso trabalho na escola. Sem as intervenções sinceras e reveladoras dos oito professores que participaram na sessão de *focus group*, este trabalho não teria sido possível.

À coordenadora de departamento, às delegadas de grupo e à equipa de gestão, pela amável colaboração nas entrevistas.

À direção da escola por todo o apoio disponibilizado, na cedência de espaços, acesso a dados, registos e documentos internos.

Aos colegas de grupo, pelo apoio, solidariedade e colaboração no trabalho docente, que me manteve, por algum tempo, mais ocupada.

Aos colegas Nuno Garcia e José Pina, pela ajuda com a formatação de texto e tratamento de dados.

À minha colega e amiga Maria da Luz Vieira, pelos bons conselhos e revisão do texto.

Ao Professor Doutor José Matias Alves, pela inspiração, conselhos científicos e incentivo. À sua disponibilidade, ajuda eficaz e apoio sempre pronto se deve esta investigação.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação do tema	1
1.1. Motivação pessoal / profissional	2
1.2. Pertinência e relevância	3
2. Objetivos da investigação	4
3. Organização do trabalho	5

PARTE I

Capítulo I

1. Modernidade e pós-modernidade: cenários de mudança	8
1.1. Da escola elitista à escola de massas	18
1.2. Ser professor na era pós moderna: que desafios?.....	21
1.2.1. Para uma escola centrada na aprendizagem	24
1.2.2. Os desafios da sociedade do conhecimento	26
1.2.3. Para um profissionalismo interativo	27
1.3. A (re)construção do profissionalismo docente	28
1.3.1. O desenvolvimento profissional dos professores	29
1.3.2. Desenvolvimento profissional como um processo centrado na escola	33
1.3.3. Para uma conceptualização da profissionalidade docente	35
1.3.4. A função docente e o conhecimento profissional	38

Capítulo II

2. As culturas da escola	44
2.1. O conceito de cultura de escola	45
2.2. As culturas profissionais dos professores: a perspetiva de Andy Hargreaves:	
2.2.1. Individualismo	53
2.2.2. Colaboração	58

2.2.3. Colegialidade	59
2.2.4. Balcanização	64
2.3. O impacto das culturas profissionais na ação dos professores: ver para mudar	65

Capítulo III

3. A organização do trabalho docente na escola: perspetivas de análise	68
3.1. A escola: uma organização complexa	68
3.1.1. Racionalidade burocrática	78
3.1.2. Racionalidade relacional	82
3.1.3. Racionalidade neo-institucional	86
3.2. Da liderança de topo às lideranças intermédias: lógicas de decisão	89
3.2.1. A ação do departamento	95
3.2.2. O palco da ação docente: a sala de aula	101

PARTE II

Capítulo IV

4. Estudo empírico	106
4.1. O problema	106
4.2. Objetivos e questões de investigação	107
4.3. Caracterização do contexto	108
4.4. Opções metodológicas	111
4.5. Referencial teórico	115
4.6. Recolha e tratamento de dados	117
4.6.1. O questionário	117
4.6.2. O grupo de focalização (<i>focus group</i>)	117
4.6.3. A entrevista	119
4.7. Reflexão sobre a metodologia adotada: o olhar do investigador	129

Capítulo V

5. Apresentação e discussão dos resultados	134
5.1. Como se organiza a ação docente	137
5.2. As culturas profissionais	159
5.3. A escola como organização e a ação docente	174
5.4. O papel da liderança.....	188
5.5. O trabalho colaborativo.....	196
5.6. Conclusão.....	205
Referências bibliográficas	214
Anexos	223

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Matriz do referencial teórico	116
QUADRO 2 – Organização do trabalho de campo	123
QUADRO 3 – Categorização resultante da análise de conteúdo: <i>focus group</i>	125
QUADRO 4 – Categorização resultante da análise de conteúdo: entrevistas à gestão intermédia	127
QUADRO 5 – Categorização resultante da análise de conteúdo: entrevistas à equipa de gestão.....	129
QUADRO 6 – Triangulação de categorias.....	130
QUADRO 7 – Triangulação de momentos	131
QUADRO 8 – Triangulação de opiniões de agentes internos e externos	131
QUADRO 9 – Termos racionalistas e naturalistas para aspetos da credibilidade	132

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Culturas dominantes na escola.....	136
GRÁFICO 2 – Cultura dominante e cultura minoritária.....	136

INTRODUÇÃO

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto Editora

1. Apresentação do tema

Este estudo pretende enunciar um conjunto de reflexões em torno do funcionamento da escola pública como espaço onde se tece a ação docente, procurando compreender e interpretar as inter-relações entre a organização da escola e o trabalho dos professores.

Ser professor no séc. XXI não é tarefa fácil. Os contextos de trabalho dos professores são atualmente marcados por um excesso de normas, dilemas e paradoxos que dificultam e condicionam a ação docente, causadores de sentimentos de impotência, ineficácia e desencanto perante a profissão.

Diversos fatores estão por trás deste mal-estar que se vive nas escolas. O mais significativo é talvez o desfasamento entre a diversidade cultural e social da atual população escolar e o carácter uniforme e homogéneo da “gramática da escola” (Tyack e Tobin, 1994) com a manutenção do modelo escolar uniforme de “ensinar a muitos como se fosse um só” (Barroso, 1995). Esta desconexão entre modos de aprender e modos de ensinar, entre “procura” e “oferta” é responsável pela perda de sentido do trabalho pedagógico do professor e por uma indefinição do seu papel dentro da escola.

Com a massificação do ensino os contextos de trabalho dos professores tornaram-se cada vez mais complexos do ponto de vista funcional e relacional. Para além da educação e instrução, as funções nobres da docência, pede-se hoje à escola que desempenhe também outras tarefas: formação; guarda; animação; alimentação; apoio social; educação sexual e ação comunitária. Este excesso de funções contribui para uma descaracterização do

trabalho docente. Como se sabe, no contexto atual das nossas escolas, os professores são cada vez mais chamados a desempenhar as mais variadas tarefas: relatórios, planos, projetos, processos, apoios, reuniões, substituições, assessorias e tutorias, faltando-lhes o tempo e a energia para se centrarem na sua missão principal: as aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, a escola é hoje uma realidade relacional complexa, de afetos, sentimentos e conflitos, causadora de alguma instabilidade emocional e geradora de situações de rutura, dentro e fora da sala de aula. As aposentações antecipadas, as depressões e os elevados níveis de *stress* na profissão não são alheios a estes fatores.

Os professores do séc. XXI sentem-se, de certo modo, responsabilizados pelas “insuficiências” do ensino e pelos “fracassos” das reformas. Viram o seu estatuto social diminuído, a eficácia dos seus métodos de ensino contestada, a progressão na carreira congelada e o seu salário reduzido. Preocupam-se agora também com a precariedade dos seus postos de trabalho, com as agregações de escolas e com as desconsiderações veladas do poder central, que persiste em não confiar no trabalho dos professores, em desvalorizar a sua ação nas escolas.

Apesar de tudo, ainda há quem goste de ser professor. Há quem trabalhe muito bem nas nossas escolas. Há quem consiga acender a vontade de aprender, quem veja o brilho nos olhos dos alunos. Há quem sinta o prazer de ajudar na descoberta e sinta a alegria de ver vencer dificuldades, crescer, brilhar e voar. Há quem consiga, apesar de tudo, sentir a escola como “sua” e encontrar alento e motivação para continuar a ensinar, na esperança de que melhores dias virão. Um tempo em que os professores sejam capazes de resgatar o prestígio da sua profissão e possam ver reconhecida a importância do seu trabalho na educação das gerações do futuro, naquele que deveria ser “o primeiro de todos os ofícios” (Bourdieu, 1986).

1.1. Motivação pessoal/profissional

A escola proporciona um contexto de trabalho particularmente rico em relações interpessoais a vários níveis: nas relações que se estabelecem com os alunos, com as

famílias, com os colegas, com as lideranças, com os serviços da escola e também com o exterior da comunidade educativa. Um dos aspetos positivos da profissão docente é exatamente esta possibilidade de interagir com pessoas, o que proporciona um tipo de trabalho sempre diferente, variado, nada rotineiro. Esta interação tem expressão constante na vida de um professor, é uma marca do seu trabalho e pode também ser uma mais-valia para a construção do conhecimento. Estudar a escola a partir do seu interior, perceber como se organiza a ação dos professores, o que os faz mover, o que lhes causa constrangimentos, o que facilita e dificulta a sua ação, permite compreender melhor a escola e as complexas solicitações com que os professores se confrontam diariamente.

A frequência da parte curricular do curso de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, no ano 2010, foi um estímulo para esta investigação, abrindo caminhos e novas formas de ver e compreender a escola. Desta experiência surgiu a vontade de aprofundar conhecimentos na área das culturas profissionais, procurando, à luz das teorias estudadas, analisar a forma como os professores trabalham, como agem, como se relacionam e o que pensam do seu trabalho.

A escolha deste tema tem ainda a ver com o gosto pelo trabalho em equipa e com a constatação dos constrangimentos que se levantam à sua real implementação. No âmbito do trabalho desenvolvido na escola, as interações em equipa são sem dúvida mais estimulantes e permitem crescer profissionalmente. O trabalho colaborativo facilita uma partilha de experiências e vivências que favorecem a reflexão. Contudo, sabe-se que trabalhar em equipa é algumas vezes difícil, moroso, ineficaz e gerador de confrontos, tensões e conflitos. Estes aspetos menos positivos não são estranhos à complexidade da instituição que é a escola. Trabalhar colaborativamente implica empatia, comunicação, interação, escuta, tolerância, discussão, negociação, paciência, persistência, tempo, generosidade e outras qualidades competências, nem sempre fáceis de encontrar disponíveis nas nossas escolas.

1.2. Pertinência e relevância

A eficácia das escolas depende decisivamente da ação dos professores, traduzindo-se na melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos. Essa eficácia passa por uma

compreensão das culturas profissionais e organizacionais da escola e pela construção do conhecimento partilhado. É no seu interior, ao nível das estruturas intermédias, dentro dos departamentos e dos subgrupos que se podem acionar estratégias de transformação e melhoria do trabalho produzido. Esse trabalho será tanto mais eficaz, quanto maior for o número de professores que se consegue mobilizar para aderir de forma espontânea a iniciativas que visem experimentar, reformular e melhorar práticas.

O desenvolvimento profissional docente dependerá muito da capacidade dos professores se organizarem para responderem aos desafios que se lhes colocam, para procurarem soluções adequadas aos seus problemas. Para isso, é preciso terem uma perceção clara de como se organizam as instituições em que trabalham e das culturas profissionais no meio das quais se movem, sabendo identificar fragilidades e pontos fortes, aprendendo a ver e a ler sinais. O trabalho colaborativo dentro das escolas, a troca de experiências, a autorreflexão e a análise crítica da ação dos professores são caminhos para compreender a realidade que podem conduzir à mudança de práticas. O desenvolvimento e a melhoria da escola passam por uma cultura de participação, que se constitui como um processo endógeno, que não se ordena, mas que se aprende. Essa aprendizagem é um processo coletivo, de maturidade cívica e profissional, construtora da própria profissionalidade e reguladora do saber e da ação docente.

2. Objetivos da investigação

Este estudo visa identificar e analisar as culturas profissionais construídas dentro de um contexto muito específico, um departamento de línguas de uma escola pública. Pretende-se perceber de que forma a escola como organização condiciona e/ou propicia (facilita) o trabalho docente. Os professores são um produto das escolas onde trabalham, e são também, simultaneamente, produtores dos seus próprios contextos de trabalho, tendo a sua ação um impacto significativo no modo de funcionamento da escola. Esta inter-relação entre a escola como organização e as culturas profissionais dos professores será o foco deste trabalho, numa perspetiva ecológica e interaccionista.

Pretende-se também lançar um olhar crítico sobre a realidade estudada, no sentido de identificar pontos fortes e fracos da ação dos professores, procurando relacioná-los com

questões de eficácia da escola e tecer possíveis cenários de mudança, tendo em vista a melhoria do conhecimento profissional e do desempenho docente.

Para operacionalizar estes objetivos iremos investigar como se organiza a ação docente dentro deste departamento no campo da planificação, realização, avaliação do ensino e reflexão sobre práticas. Dentro das culturas profissionais, será dada especial atenção ao trabalho colaborativo. Sendo um tema que tem merecido a atenção de vários autores no domínio da educação e do funcionamento das organizações, na prática constata-se que são poucos os contextos em que efetivamente esta forma de trabalhar tem expressão nas nossas escolas.

No atual contexto, é frequente observar a dificuldade em articular e implementar atividades, projetos e estratégias que envolvem a colaboração de vários intervenientes. Um exemplo dessa dificuldade é o trabalho desenvolvido no âmbito dos conselhos de turma ou a nível de departamentos e subgrupos. É certo que há professores que, pelas suas afinidades, conseguem produzir trabalho conjunto de qualidade nos departamentos ou noutros contextos, mas estes casos são exceção à regra.

Sabe-se que não há, na maioria das escolas, uma cultura organizacional favorável ao trabalho em equipa por questões relacionadas com a formação inicial, o modelo e a “gramática” escolar que tendem a *empurrar* as práticas para uma solidão profissional. O que se passa é que, mesmo quando é necessário trabalhar em equipa, os professores raramente trabalham de facto colaborativamente. Interessa-nos também perceber por que razão (razões) é difícil introduzir nas escolas práticas de trabalho colaborativo.

3. Organização do trabalho

Este estudo está organizado em duas partes: enquadramento teórico e estudo empírico. Na primeira parte organizou-se o quadro teórico do tema em estudo, procurando fazer uma abordagem dos conceitos considerados relevantes em três capítulos. O primeiro inicia-se com uma breve perspetiva histórica que pretende contextualizar as mudanças que têm

condicionado o trabalho docente nos últimos cinquenta anos, procurando caracterizar o impacto da transição para a pós-modernidade na escola.

No segundo capítulo exploram-se os conceitos teóricos de cultura de escola e faz-se uma abordagem das culturas profissionais de ensino na perspectiva de Andy Hargreaves: culturas individualistas, colegiais, colaborativas e balcanizadas. Termina-se com uma reflexão sobre o impacto das culturas profissionais na ação dos professores e uma breve análise das suas implicações na mudança dentro da escola.

O terceiro capítulo centra-se na organização do trabalho docente na escola. Faz-se uma breve referência à escola enquanto organização e caracterizam-se sumariamente as teorias que elegemos para ler a realidade estudada: racionalidades burocrática, relacional e neo-institucional. Aborda-se seguidamente a questão das lideranças, o seu papel dentro do departamento. Procede-se por fim a uma breve análise teórica sobre o trabalho docente no departamento e sobre a ação na sala de aula, onde a ação do professor se concretiza.

A segunda parte deste trabalho inclui o estudo empírico. O capítulo quatro é dedicado à caracterização do *design* da investigação. Enunciam-se o problema, os objetivos e as questões de investigação, faz-se uma breve caracterização da escola onde se realizou o estudo e define-se a amostra. A metodologia adotada foi o estudo de caso, numa abordagem mista em que predomina a análise qualitativa. Optámos por um estudo de natureza etnográfica, assumindo a investigadora o papel de observadora participante. Recorremos a diversos instrumentos de recolha: questionário, entrevistas e grupo de focalização (*focus group*), cujos guiões incluem áreas de convergência, de modo a possibilitar a organização de categorias comuns na análise de conteúdo. Procedeu-se ainda à recolha de informações complementares em vários documentos. Para operacionalizar o tratamento de dados, separaram-se os campos de análise, no sentido de obter uma visão triangulada das perspetivas dos vários atores. A análise de conteúdo está, assim, assente em três dimensões: professores, gestão intermédia e direção.

Numa primeira dimensão analisaram-se as perceções dos professores do departamento relativamente ao modo como se organiza a sua ação em quatro campos: planificação,

realização, avaliação e reflexão. Identificaram-se as culturas profissionais no departamento e analisou-se o impacto da cultura de escola na ação dos professores. Procurámos ainda auscultar perceções relativamente ao papel das lideranças e opiniões sobre processos colaborativos na escola. Na segunda dimensão incluem-se os dados recolhidos junto da gestão intermédia, recorrendo às mesmas categorias da dimensão anterior. Os dados obtidos na entrevista à equipa de gestão constituem a terceira dimensão e organizam-se em categorias que se entrecruzam com as duas dimensões anteriores: o trabalho no departamento; cultura de escola e ação docente; o papel das lideranças; perceções sobre o trabalho colaborativo; reflexão centrada nos resultados da escola.

O dispositivo montado para a análise de conteúdo visa, além da triangulação de dados relativos às dimensões referidas, proceder também a uma triangulação de momentos no tempo, que marcaram a cultura de escola e as culturas profissionais, bem como a análise de informações recolhidas junto de várias fontes, em documentos internos e externos. Conclui-se o capítulo quatro com uma breve reflexão sobre a metodologia adotada, procurando identificar as suas limitações e vantagens, na perspetiva do investigador participante.

O capítulo cinco é dedicado à apresentação dos dados e à discussão dos resultados obtidos. Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo, procurando responder às questões de investigação, articulando os resultados obtidos com o referencial teórico previamente mobilizado.

PARTE I

Capítulo I

1. Modernidade e pós-modernidade: cenários de mudança.

As profundas mudanças sociais, políticas e económicas da transição do milénio tiveram enormes repercussões na forma como as pessoas se relacionam, vivem, trabalham e aprendem. As transformações no mundo empresarial, as possibilidades de acesso ao conhecimento e à informação, a consciencialização sobre os problemas ecológicos da era global e a reconstrução da geopolítica do mundo marcaram de forma decisiva as identidades nacionais e culturais e contribuíram para uma redefinição da própria individualidade humana. A confluência destas mudanças marca o “fim da era moderna” (Havel, 1992) e coloca-nos perante enormes desafios no início do novo século: a competitividade global, o rápido desenvolvimento tecnológico, a emergência de novas profissões. Estes desafios são particularmente importantes para os professores, como agentes fundamentais na preparação das gerações do futuro.

Segundo Hargreaves (1998) o grande problema da escola, a resistência à mudança, situa-se exatamente no centro do conflito entre modernidade e pós-modernidade:

(...) o problema fundamental reside no confronto, entre duas forças poderosas. De um lado, está um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela mudança acelerada, a compreensão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional, e a incerteza científica. Do outro lado, está um sistema escolar moderno e monolítico que continua a perseguir propósitos profundamente anacrónicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis(p.4.).

Rui Canário (2008) faz uma analogia destas duas épocas com tempos de promessas e incertezas na educação. Referindo-se ao período dos “trinta gloriosos” anos do pós-guerra (1945-1975), Canário caracteriza-o como o “tempo das promessas”. É o tempo que marca a passagem da escola elitista para a escola de massas, correspondendo a uma época de grande expansão e democratização do ensino. A partir dos anos 70, faz-se o diagnóstico da “crise mundial da educação” e entra-se no “tempo das incertezas”. É o tempo do confronto

com a falência das promessas da escola, da desvalorização dos diplomas escolares, da inadequação dos sistemas de ensino à realidade do mundo pós-moderno. Porque é que a escola se encontra presa entre estas forças poderosas da modernidade e pós modernidade? Que promessas e incertezas são estas de que fala Rui Canário?

Tomando como referência Andy Hargreaves (1998) procuraremos seguidamente caracterizar sumariamente estas duas épocas, analisando questões que se prendem com o modo de funcionamento da escola e o trabalho dos professores. O objetivo é perceber como a escola mudou nos últimos anos, como está a mudar e perspetivar possíveis cenários de futuro.

Modernidade: o tempo das promessas.

Segundo Hargreaves (1998), o fosso que separa ao mundo da escola do que se passa fora dela está a tornar-se cada vez mais fundo. Isto porque a escola parou no tempo e não tem sabido responder aos desafios das sociedades pós-modernas. As escolas e os professores ou se agarram a soluções burocráticas de tipo modernista (mais sistemas, mais hierarquias, mais mudanças impostas, mais do mesmo), ou retrocedem nostalgicamente em direção a mitos pré-modernos de comunidade, de consenso e de colaboração, nos quais o pequeno é que é bom (*small is beautiful*) e amizades e alianças unem os professores e outros atores em teias densas e protegidas de propósito e de pertença comum. Em muitos sentidos, a escolas continuam a ser instituições modernas e, em certos casos, até pré-modernas, que se veem obrigadas a operar num mundo pós moderno e complexo (p.27).

A modernidade tem como objetivo afirmar a perfeitibilidade do homem e da sociedade, propondo-se concretizar o sonho de igualdade dos homens através de uma educação nacional para todos. A escola de massas constitui-se assim como uma realização da modernidade. A maioria dos teóricos situa o seu início por volta da época do Iluminismo. Outros autores, como Giddens, referem-se a um outro período mais avançado da modernidade, designado por alta modernidade, situado entre o meio e o final do séc. XIX. Hargreaves (1998, p.28) caracteriza-a assim:

A modernidade assenta em ideias iluministas de que a Natureza pode ser transformada e o progresso social pode ser realizado através do desenvolvimento sistemático do entendimento científico e tecnológico e da sua aplicação racional à vida social e económica. Em comparação com as sociedades pré-modernas, na condição moderna as esferas da produção económica e de reprodução humana são separadas. A família e o trabalho deixam de ser contíguos. A industrialização arrasta consigo o sistema fabril, culminando nos sistemas de produção e de consumo em massa da alta modernidade.

Habermas e Harvey defendem que o projeto social e histórico da modernidade foi perseguido em nome da emancipação social para arrancar a humanidade ao paternalismo e superstição da era pré-moderna. Este projeto representa um esforço dos pensadores iluministas no sentido de desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e a lei universais e a arte autónoma, segundo a sua lógica intrínseca. Pretendia-se usar o conhecimento acumulado, gerado por múltiplos indivíduos, para alcançar a emancipação humana. Harvey (1989) explica assim este tempo de promessas:

O domínio científico da natureza prometia a libertação em relação à penúria, à necessidade e à arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento das formas racionais de organização dos modos racionais de pensamento prometia a libertação em relação às irracionalidades do mito, da religião, e da superstição, à utilização arbitrária do poder e ao lado negativo da natureza humana. Só através de tal projeto é que as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade poderiam ser reveladas (p. 12).

Mas a experiência da guerra no séc. XX abalou este otimismo. O significado da modernidade passou a assumir conotações negativas e ambiguidades. Comentando os textos de Max Weber sobre modernização, burocracia e racionalização da vida social, Turner (1999) analisa estas ambiguidades:

A modernização transporta consigo a erosão do sentido, o conflito interminável dos valores politeístas, e a ameaça representada pela jaula de ferro da burocracia. A racionalização torna o mundo ordeiro e fiável, mas não é capaz de o tornar significativo (p.6).

A modernidade tem assim uma faceta dupla. Se por um lado tem potencial para fortalecer a condição humana, por outro, também a pode empobrecer. Se economicamente trouxe promessas de produtividade, eficiência e prosperidade, criou também processos de trabalho que separam as pessoas: gestores de trabalhadores, panificadores de executores e a mente da mão, desqualificando o trabalho e sujeitando as pessoas a graus elevados de controlo técnico.

Politicamente assiste-se à consolidação do poder do estado como força centralizadora e intervencionista. O estado moderno é um estado planificado que, em nome da eficiência social e tecnológica e do aperfeiçoamento humano, tanto protege como vigia a população, em redes apertadas de regulação: auto estradas e vias rápidas para aumentar a velocidade da comunicação, arranha-céus para aumentar o espaço urbano, habitação social para erradicar a pobreza e escolas para educar as massas.

No campo da educação, a escola de massas foi certamente uma das intervenções do estado mais importantes da modernidade. A educação tornou-se um direito da população, cada vez mais informada e politicamente organizada. Permitiu a ascensão social, a valorização e a qualificação dos jovens. Por outro lado, os sistemas escolares modernos emergiram como uma espécie de sistemas fabris de educação em massa. Processaram alunos em série, segregaram-nos em grupos por idades, a que chamaram turmas, e ensinaram-lhes um currículo estandardizado através de uma pedagogia uniforme.

Do ponto de vista organizacional, as condições da modernidade, estabeleceram os parâmetros sobre os quais as nossas escolas secundárias se fundaram, se desenvolveram e ainda hoje funcionam, como nos diz Hargreaves (1998).

As escolas secundárias constituem os símbolos e os sintomas primordiais da modernidade. A sua grande dimensão, os seus padrões de especialização, a sua complexidade burocrática, o seu fracasso persistente em cativar as emoções e as motivações de muitos dos seus alunos e de um número considerável dos seus professores (...) em muito sentidos, a educação secundária pública tornou-se numa componente fundamental do mal-estar da modernidade (p.10).

As estruturas grandes, complexas e burocráticas das escolas secundárias adequam-se mal às necessidades dinâmicas do mundo pós-moderno que reclama escolas mais abertas à comunidade, com uma oferta de aprendizagens mais relevantes e motivadoras para os alunos, mais capazes proporcionar desenvolvimento profissional contínuo para os professores. Do ponto de vista pessoal, tem sido difícil para os professores afirmarem a sua individualidade nos sistemas escolares modernos. O seu empenhamento, esforço e até o próprio desejo de ensinar têm sido frequentemente enfraquecidos pelas estruturas burocráticas dos contextos em que trabalham.

Entre os anos 60 e 70 os problemas criados pelas economias, pelos estados e modelos modernos de organização agravaram-se e atingiram proporções de crise. Geram-se assim pretextos convincentes para a mudança na vida económica, política e organizacional que deram origem à pós-modernidade.

No que diz respeito ao funcionamento das organizações, as burocracias das empresas e do estado são responsabilizados pelo colapso económico e social. Taylor atribui o mal-estar da modernidade ao domínio da razão instrumental no interior das organizações e na vida social em geral. A inflexibilidade na tomada de decisões, a estreiteza de visões, as estruturas empresariais pesadas, a incapacidade de responder às solicitações dos clientes e a perda de um sentido de comunidade são causas visíveis do esgotamento da modernidade, também espelhadas nas instituições educativas, que passam a ser objeto de várias pressões no sentido da mudança.

Para muitos professores o enfrentar destas pressões fez gerar estratégias de sobrevivência que permitissem lidar com exigências de prestação de contas, escassez de recursos e aumento dos níveis de conflitualidade nas escolas. Sobretudo numa fase intermédia ou final da carreira, alguns professores desencantaram-se com o ensino e desistiram de obter realizações pessoais no local de trabalho, resistindo à mudança e baixando os seus níveis de desempenho e exigência na sala de aula.

Pós-modernidade: o tempo das incertezas

O período da pós-modernidade, também designado por pós-liberalismo ou pós-industrialismo, funda-se no esgotamento do movimento modernista que dominou a estética e a cultura até finais do séc. XX. O seu início é marcado pela queda do Muro de Berlim (1989) e a crise das ideologias que dominaram o século passado.

Para Jean-François Lyotard(1979), a "condição pós-moderna" caracteriza-se pelo fim das *metanarrativas*. Para este filósofo os grandes esquemas explicativos do iluminismo, marxismo e idealismo caíram em descrédito e deixa de haver "garantias". Nem mesmo a "ciência" pode ser considerada como a fonte da verdade. O sociólogo polaco Zygmunt

Bauman usa a expressão "modernidade líquida" em vez de pós-modernidade para se referir a uma realidade ambígua, multiforme, na qual “ tudo o que é sólido se desmancha no ar”. A imagem da fragmentação é recorrente nos textos sobre a época pós-moderna e a maioria dos autores concorda que os fatores que estão na origem da mudança para a pós-modernidade são a globalização da atividade económica, as relações políticas, a informação, as comunicações e a tecnologia.

Na sociedade pós-moderna, o crescimento da diversidade económica, a par da revitalização das identidades locais e regionais, têm implicações profundas no conhecimento. De um número reduzido de concepções estáveis de conhecimento e de crenças, passou-se, na sociedade pós-moderna, a uma pluralidade de sistemas de crenças em constante mudança. Por outro lado, a explosão do conhecimento conduziu a uma proliferação de qualificações especializadas, também em constante mudança, o que tem reduzido a dependência das pessoas em relação a tipos particulares de conhecimento especializado, ao mesmo tempo que originou um colapso de certezas relativas ao saber e às crenças estabelecidas.

Como escreve Giddens (1990) “nas sociedades pós-modernas, a dúvida é permanente, a tradição está em retirada e as certezas morais e científicas perderam a sua credibilidade”. Isto tem implicações profundas no mundo da educação e no lugar que os professores nele ocupam. Hargreaves (1998) analisa de forma curiosa a complexidade da condição pós-moderna, com especial enfoque no seu carácter paradoxal. O autor identifica sete dimensões da pós-modernidade que influenciam de forma significativa a educação e o ensino:

1.A flexibilidade

Enquanto a standardização, a produção em massa e a demarcação de postos de trabalho caracterizavam as economias modernas, nas economias pós-modernas a flexibilidade é uma palavra-chave: nos horários, nas tecnologias e processos de trabalho, nas atribuições de tarefas, nas remunerações, as economias flexíveis apelam a novas qualidades e competências. Valoriza-se a adaptabilidade, a responsabilidade, a capacidade de trabalhar com os outros e de resolver problemas e a familiarização com as novas tecnologias, de que dependemos cada vez mais para trabalhar. Os professores não podem deixar de desenvolver formas de trabalho que permitam produzir essas competências. Por outro lado,

precisam também de promover a discussão e o debate que fomente o espírito crítico e confronte os alunos com os padrões de desemprego e subemprego que muitos jovens enfrentarão na idade adulta.

2.O paradoxo da globalização gera dúvida e insegurança

O anonimato e a incerteza das identidades nacionais, postas em perigo pela globalização, está a gerar uma busca irónica de sentido e de certezas consubstanciadas em identidades definidas mais localmente. Assiste-se atualmente a um ressurgimento de identidades étnicas, religiosas e linguísticas. No ensino, esta busca traduz-se, nalguns casos, numa reafirmação de currículos tradicionais, correndo-se o risco de reforçar desigualdades educativas, criar excesso de conteúdos e aumento da sobrecarga para os professores, enquanto simultaneamente se adensa a balcanização de departamentos nas escolas secundárias e se inibe a aprendizagem organizacional.

3.A incerteza moral e científica reduz a confiança dos professores

O que se ensina, como se ensina e porque se ensina deixa de ser consensual. Esta incerteza gera várias reações por parte dos professores: uns envolvem-se mais no desenvolvimento das suas próprias missões e visões; outros são colocados à mercê moral das forças de mercado das escolhas parentais; outros ainda, num revivalismo nostálgico do passado, persistem em exaltar as virtudes dos níveis de exigência exemplares, da tradição e das competências básicas.

Hargreaves afirma que para os professores, o desafio da pós-modernidade consiste em ser capaz de desenvolver dentro das suas escolas, enquanto comunidades de colaboração, certezas *situadas*, em vez de certezas *científicas*. De facto, a procura de soluções adequadas ao contexto de cada escola parece ser um desafio fundamental que se coloca hoje aos professores, para o qual tem sido difícil encontrar respostas adequadas. Porque cada caso é um caso e cada escola tem as suas próprias singularidades, ninguém melhor do que os professores saberá identificar o que lhes faz falta, do que precisam para trabalharem melhor nas escolas.

4.A fluidez organizacional e a manipulação do poder

As escolas precisam de estruturas organizacionais flexíveis, que se assemelhem à metáfora do mosaico fluído, de modo a permitirem aos professores uma maior capacidade de

resposta às necessidades educativas dos alunos, numa sociedade complexa, acelerada e tecnologicamente sofisticada. Contudo, há o perigo do mosaico fluído resvalar para um mosaico manipulativo, dando aos professores responsabilidade sem dar poder. O poder central continua a ter o controlo de aspetos essenciais dos produtos oferecidos pelos docentes como por exemplo o currículo e os exames. É consensual na literatura produzida sobre a mudança organizacional que as organizações convencionais e burocráticas (escolas secundárias) não se dão bem com as condições voláteis da pós-modernidade. Mas está também provado, como nos diz Hargreaves (1998), que a inovação intrínseca e a imprevisibilidade rotineira constituem os paradoxos organizacionais da pós-modernidade:

As organizações com maiores probabilidades de prosperar num mundo pós-industrial e pós-moderno são as que se caracterizam pela flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de oportunidade, colaboração, aperfeiçoamento contínuo, orientação positiva para a resolução de problemas e empenhamento na maximização da sua capacidade de aprender sobre os seus ambientes e sobre si próprias (p.71).

5. A ansiedade pessoal e a busca da autenticidade num mundo sem pontos de referência

A crise social da pós-modernidade é uma crise moral, de identidade cultural, e é também, a nível pessoal, uma crise de individualidade e identidade. No campo do ensino, muitos autores valorizam o desenvolvimento pessoal e a compreensão de si próprio como aspetos-chave do crescimento profissional dos professores. Quando o desenvolvimento pessoal está ligado a ações que envolvem os contextos de trabalho e procuram melhorá-los, esse processo pode ser um caminho extremamente válido para os professores adquirirem poder. Mas quando o contexto de trabalho é ignorado, o desenvolvimento pessoal dos professores e a celebração do seu conhecimento tem limitações. Pode tornar-se auto indulgente, quando os professores preferem trabalhar apenas com pessoas que partilham os seus próprios valores. Pode tornar-se politicamente ingénuo quando recorrem à reflexão sobre as suas próprias biografias sem as ligarem aos contextos mais alargados de que fazem parte. O desenvolvimento profissional pode ainda tornar-se enganador quando a mudança pessoal é frustrada por constrangimentos organizacionais, ou por oposição, quando o Eu sem limites do professor é investido de um poder ilimitado de mudança pessoal, irrealista e exagerado do ponto de vista prático e contextual.

6. A sofisticação e a complexidade tecnológica e um mundo de aparências artificiais

Um aspeto distintivo e fascinante da pós-modernidade é o poder das imagens geradas tecnologicamente: televisão, vídeo, simulações por computador, realidades virtuais. Sendo as imagens visuais uma parte importante da vida dos jovens de hoje, percebe-se que os manuais, as fichas de trabalho e os retroprojetores constituam alternativas pobres a outras formas de aprendizagem mais instantâneas e até mais espetaculares. Os professores são cada vez mais solicitados a competir com o mundo e a cultura envolvente da imagem, o que exige um esforço em termos de aprendizagem tecnológica e mudança pedagógica. Por outro lado, o espetáculo e a superficialidade de uma cultura visual instantânea podem anular outros aspetos importantes como a reflexão estudada e o discurso crítico, próprios de uma natureza mais oral. É importante que os professores continuem a encontrar estratégias para promover a linguagem oral, o debate, e a análise verbal crítica. O desafio que se lhes coloca é saber como empenhar-se nas imagens e tecnologias do mundo pós-moderno sem descuidarem a análise crítica, o juízo moral e a reflexão estudada que as imagens ameaçam destruir. Os professores da pós-modernidade deverão ser simultaneamente utilizadores competentes e inovadores da tecnologia e guardiões morais contra os seus efeitos mais superficiais.

7. A compressão do tempo e do espaço e os seus custos perversos

Na pós-modernidade a comunicação é instantânea, as distâncias tornam-se irrelevantes e o tempo transforma-se num bem precioso. O telemóvel, o correio eletrónico, o computador portátil, a Internet, a *fast food*, o micro-ondas são sinais da compressão do tempo e do espaço. O conhecimento é usado para fazer encolher o tempo. Esta compressão traz grandes vantagens: mais mudanças, transportes e comunicações mais imediatas, tomada de decisões mais rápida, maior capacidade de resposta dos serviços e tempo de espera reduzido. Contudo, a compressão intensa do tempo e do espaço tem custos para o funcionamento das organizações, para a qualidade de vida pessoal e profissional dos que nelas trabalharam e para o modo como orientamos a nossa ação. A tomada de decisão demasiado rápida dá origem ao erro e à ineficácia. A aceleração do ritmo de mudança e o encurtamento de prazos geram sentimentos de culpa, de sobrecarga e de incapacidade em atingir objetivos. As pessoas não param para pensar, refletir e relaxar. Valoriza-se a aparência estética da mudança ou do desempenho em vez da qualidade e substância do

próprio desempenho. Disto temos inúmeros exemplos nas nossas escolas: é preciso fazer coisas para mostrar que se faz. Simultaneamente, desvalorizam-se objetivos menos visíveis e mensuráveis como a atenção ao outro, o relacionamento interpessoal, a solidariedade e a ajuda no local de trabalho. Nas escolas é bem visível que a compressão do tempo e do espaço está a gerar uma intensificação do trabalho docente provocada pela mudança acelerada e pela sobrecarga de inovações que têm vindo a comprometer a criatividade, a imaginação e até o prazer de ensinar.

Estas sete dimensões da pós-modernidade, sobre as quais Hargreaves se debruça, demonstram que as escolas são locais de confronto entre as forças burocráticas da modernidade e a complexidade da condição pós-moderna. Se a metáfora organizacional da modernidade é a *caixa de ovos*, (Lortie, 1975) compartimentada, rígida e burocrática, a metáfora da pós-modernidade é a *o mosaico fluído* (Toffler, 1990). A necessidade de flexibilização e capacidade de resposta das organizações pós-modernas apela à tomada descentralizada de decisões e à redução da especialização numa diluição de papéis e de fronteiras. Do ponto de vista profissional, estes novos contextos organizacionais podem criar oportunidades para o desenvolvimento pessoal e para a constituição de redes dinâmicas de colaboração, mas, como se viu, podem também originar crises nas relações interpessoais, intensificar o stress na profissão e esvaziá-la do seu lado mais hedonista.

O mundo pós-moderno rápido, complexo, comprimido e incerto está a colocar desafios importantes aos sistemas escolares modernos. Estamos de acordo com Hargreaves quando diz que o futuro do ensino e da educação dependerão da forma como os professores forem capazes de responder a esses desafios. Mas não estarão as respostas dentro das próprias escolas? Será que os professores não têm nada a dizer sobre o que atrapalha a sua ação, como querem desenvolver o seu trabalho e o que lhes faz falta? Apesar da aparente reduzida margem de manobra, os professores têm uma voz e é preciso ouvi-la para perceber quais as melhores formas de mudar a escola.

Este trabalho pretende lançar um olhar sobre este repto, partindo dos contextos de trabalho dos professores: a aula, o departamento e a escola, procurando sinais e significados nos seus modos de ação e na forma como eles os descrevem.

1.1. Da escola elitista à escola de massas

Com as revoluções liberal e industrial do final do séc. XVIII surgem os modernos sistemas escolares, desenvolvidos e consolidados durante o período compreendido entre a Revolução Francesa e a primeira Guerra Mundial. Este período corresponde à idade “idade de ouro” da escola, que Rui Canário (2008) designa como “tempo das certezas”. É um tempo de harmonia interna e externa de uma escola a que só alguns tinham acesso.

Nos países ocidentais, as políticas expansionistas da educação após a Segunda Guerra Mundial vão ao encontro dos desejos de mobilidade social da população, com um aumento significativo da procura da escola pública. Esta “corrida à escola” marca o início da democratização do ensino e assinala a passagem da escola elitista para a escola de massas. Segundo Canário, este período de desenvolvimento económico representa o auge de uma visão otimista do futuro, em que cada indivíduo espera uma melhoria constante e regular das suas condições de vida. É o “tempo das promessas” da escola.

Com efeito, à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado um pano de fundo marcado pela euforia e o otimismo em relação à escola, com base na associação entre “mais escola” e três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade (p.74).

A escola de massas organiza-se segundo os princípios reguladores da produção económica em massa, como uma linha de montagem, estruturada segundo um modelo único e estandardizado, visando um produto uniforme e exclusivo. Os liceus cumprem com sucesso e elevado estatuto a função de ensinar as elites, enquanto as Escolas Técnicas cumprem também eficazmente a sua função do ministrar o ensino tecnológico, preparando profissionais qualificados, rapidamente absorvidos pelo mercado de trabalho.

A partir dos anos 70, com as grandes transformações no mundo do trabalho e o desmoronamento da sociedade industrial, a escola de massas deixa de cumprir as suas promessas de mobilidade social ascendente. A onda de desemprego juvenil, de que maio de 68 dá o primeiro sinal, vem questionar o papel da escola, como refere Canário:

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas

pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas” (p.73).

Formosinho e Machado (2007), referindo-se também às promessas da escola da época moderna afirmam: “A escola de massas é, assim, uma realização da modernidade, na qual se jogam “a utopia da promessa de modernidade e a burocracia do seu pôr-se em marcha”. (p.2). Lembrando depois as características da escola enquanto organização burocrática, sublinham o princípio da “ pedagogia ótima” e o princípio da uniformidade que a escola de massas em si encerra:

O valor burocrático por excelência é a *uniformidade* e o seu instrumento indispensável é a *pedagogia ótima*, baseada na crença de que há sempre *the one best way* para fazer as coisas, e consubstanciada no *currículo* centralizado e uniforme (Formosinho, 1987 e 1992) (p.3).

Também João Barroso em *O Século da Escola* (2001) assinala o princípio da uniformidade da cultura escolar e culpa a manutenção da ordem burocrática da organização da escola pelo mal-estar que nela se vive.

A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar as estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos (p.84).

O que faltou então à escola de massas para conseguir chegar a todos? A unificação das vias de ensino foi provavelmente um dos principais fatores de falência da escola. A homogeneização do ensino com a abolição das diferenças entre o liceu e o ensino técnico não permitiu responder às solicitações de um público cada vez mais diversificado e heterogéneo. Este foi um erro que se tentou remediar demasiado tarde, com a criação das escolas profissionais, do ensino tecnológico e mais recentemente com a criação dos cursos profissionais e de educação e formação, que estão a causar grande instabilidade nas escolas.

Por outro lado, o aumento rápido da população escolar desencadeou uma necessidade de resposta em termos de recursos a que o sistema não conseguiu responder: professores

desqualificados, gestores sem formação na área da administração escolar, instalações degradadas e falta de equipamentos. De 1982 a 1994 o número de professores duplicou, não tendo alguns habilitações próprias para a docência ou formação profissional. Os problemas de mobilidade do corpo docente geraram enormes disparidades entre o interior e o litoral, o centro e a periferia das grandes cidades.

As consequências da rutura da escola de massas tornam-se bem visíveis socialmente: taxas altas de insucesso escolar, abandono escolar precoce, indisciplina e violência nas escolas, desvalorização das certificações escolares e aumento da competição no acesso às universidades. Esta rutura desencadeou também uma degradação da imagem pública da escola aos olhos do cidadão comum, que tem gerado um interesse crescente em torno da educação, visível na comunicação social, nas intervenções dos políticos, nas queixas dos pais e das instituições de ensino superior. Criticar a escola tornou-se uma moda, a crise da escola está na ordem do dia.

Na base desta cultura depreciativa da escola está um desconhecimento profundo da missão da escola de hoje, com funções muito mais amplas de formação e socialização. Não se pode continuar a avaliar a escola de massas segundo os parâmetros da escola de elites, cuja missão era apenas educar e instruir. Mas isto é de facto o que o cidadão comum faz, porque não conhece a realidade das nossas escolas, só conhece a das escolas que frequentou. Hoje pede-se muito mais à escola porque ela herdou da sociedade uma série de problemas que tenta resolver o melhor que pode e sabe com recursos muito escassos: crise de valores, desagregação de estruturas familiares, o aumento das taxas de desemprego, pobreza, integração social de cidadãos deficientes, conflitos raciais e étnicos, delinquência juvenil e consumo de droga. Os problemas sociais das sociedades pós-modernas são muito visíveis na escola, pela concentração de públicos muito diversos num só local, o que tem também contribuído para alimentar o discurso pessimista da crise da escola.

Poucas organizações terão sido submetidas a tantas pressões na transição da modernidade para a pós-modernidade como a escola. Apesar dos recursos escassos, dos contextos de trabalho precários, do défice de autonomia e das sucessivas reformas da educação, os professores foram conseguindo, nalguns casos melhor do que noutros, adaptar-se à

diversidade de funções que a escola lhes foi exigindo. Colaboram na tomada de decisões dos seus órgãos, participaram na governação das instituições, e desempenharam um papel importante na consolidação do modelo de gestão democrática. Olhando para trás, não se pode dizer que tenha sido pouco o que se pediu aos professores nas últimas décadas.

Mas a escola da pós-modernidade coloca novos desafios. O que se pede agora aos professores é muito mais do que se tem pedido até aqui: que repensem a sua própria ação dentro da escola pública neste tempo de incertezas.

1.2. Ser professor na era pós-moderna: que desafios?

Na sociedade do conhecimento a informação está ao dispor de quase todos em quase toda a parte. Transmitir informação já não basta. É preciso ensinar a procurá-la e transformá-la em conhecimento, num processo rápido e contínuo, que exige dos professores uma constante atualização. O que se ensina, como se ensina e a quem se ensina apelam a mudanças profundas na organização do trabalho dos professores e no seu modo de estar na escola. Estas mudanças implicam uma reconceptualização do papel do professor e convocam para a aprendizagem urgente de novas formas de ensinar e a aquisição de novos saberes.

Os professores do séc. XXI têm pela frente o grande desafio de preparar jovens para viver numa sociedade que lhes vai exigir que aprendam durante toda a vida. Por isso, o principal desafio é o de ser capaz de “acender” a vontade de aprender, de auxiliar no processo individual da auto descoberta sobre as melhores formas de cada um aprender, sendo certo que aprender passa claramente pela capacidade de trabalhar e interagir com os outros.

Estas tarefas exigem uma enorme sensibilidade e potencial humano e, por isso, não podem dispensar os professores. Não há computadores nem máquinas que possam fazer bem este trabalho. Ser professor hoje implica providenciar recursos para fazer aprender públicos cada vez mais diferenciados e, portanto, nesta como noutras profissões de *ajuda*, a dimensão relacional assume um papel fundamental que se combina e complementa com o saber técnico e científico. Ensinar exige qualidades pessoais e uma maturidade profissional

que demoram anos a adquirir e que se revelam em pequenas coisas na forma como cada um trabalha. O professor é, em primeiro lugar, uma pessoa e é por isso que a natureza do seu trabalho se define tanto por aquilo que ele sabe como por aquilo que ele é. Como afirma Nóvoa (1992):“ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”(p.9).

O reconhecimento do papel fundamental dos professores na escola do séc. XXI é uma ideia recorrente em estudos internacionais. Um relatório do OCDE publicado em 2005, *Teachers Matter*, reclama a necessidade de incluir as questões relacionadas com a profissão docente na agenda das prioridades das políticas nacionais, reconhecendo que é preciso atrair para a profissão pessoas competentes para que todos os alunos possam ter acesso a um ensino de qualidade.

Por outro lado, ainda segundo o mesmo relatório, os professores são também o recurso que mais pesa no orçamento das escolas e é preciso rentabilizá-lo. A qualidade dos professores é apresentada como a variável mais importante nos resultados dos alunos. Mas, curiosamente, uma das conclusões a que se chega é que, para além das qualificações, da experiência e da destreza académica, há outros fatores importantes para a caracterização da qualidade do ensino que são difíceis de medir. Fatores como a capacidade de transmitir ideias de forma clara e convincente; de criar ambientes de aprendizagem eficazes para diferentes tipos de alunos; de promover relações produtivas professor-aluno; de trabalhar eficazmente com colegas e encarregados de educação; a criatividade e o entusiasmo que os professores põem seu trabalho (Teachers Matter, 2005).

Estes são, sem dúvida, fatores decisivos para fazer com que os alunos aprendam e que se configuram também como desafios para os professores. Mas a dificuldade em quantificar e avaliar estas competências está diretamente relacionada com a prevalência de práticas de avaliação do desempenho docente desarticuladas dos contextos de ação em que estes se movem. Como se sabe, as portas da sala de aula, onde de facto o ensino acontece, continuam fechadas na grande maioria das escolas.

As conclusões deste relatório apontam para a necessidade de assegurar que todos os professores se empenhem numa aprendizagem contínua, sublinhando que a investigação sobre a eficácia do desenvolvimento profissional indica que os professores terão que ser “agentes ativos na análise das suas próprias práticas à luz de perfis profissionais definidos e também na análise do progresso dos seus alunos, de acordo com perfis de aprendizagem definidos”. Reafirmando a necessidade de transformar a docência numa profissão do conhecimento (*knowledge-rich profession*) e numa alusão explícita ao papel decisivo a desempenhar pelos responsáveis pelas políticas educativas, o documento da OCDE sublinha também que um desafio fundamental será “o apoio ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, não só dentro, mas também para além das escolas” (p. 11).

No entanto, esta possibilidade está longe de poder ser cumprida no quadro da escola pública portuguesa. Apesar das múltiplas reformas e da abundância legislativa na área da educação, muito pouco mudou, de facto, na forma como os professores trabalham, ao contrário do que acontece noutras profissões. As razões desta espécie de inércia prendem-se com um conjunto de fatores diversos. Por um lado, com alguma falta de visão e distanciamento da realidade das escolas por parte de quem define políticas educativas. Por outro, com uma evidente falta de vontade de mudar instalada na docência e também com a complexidade das exigências remetidas para as escolas.

A rápida mudança de cenários e as novas realidades sociais, cada vez mais apelam à intervenção dos professores no desempenho de novos papéis, o que tem feito expandir a sua ação em diferentes áreas, para as quais são frequentemente lançados sem preparação ou qualificação adequada.

A nível do trabalho com os alunos, os professores têm a responsabilidade de iniciar e monitorizar processos de aprendizagem e de responder eficazmente às necessidades de aprendizagem de cada aluno. A nível da sala de aula, onde passaram a ter turmas multiculturais, pede-se-lhes que deem um novo enfoque à transdisciplinaridade e que integrem alunos com necessidades educativas especiais.

A nível da escola, pede-se cada vez mais aos professores que sejam capazes de trabalhar e planear em equipa, de refletir sobre o seu trabalho, avaliando e reorientando a sua ação para a melhoria, em processos sistemáticos de autoavaliação das escolas.

Exige-se que saibam utilizar as tecnologias de informação e comunicação, quer no ensino, quer no trabalho administrativo. Solicita-se a sua colaboração com as equipas de gestão em processos de liderança partilhada.

A nível dos pais e da comunidade alargada pede-se hoje aos professores que tenham uma intervenção mais participante. No âmbito do apoio à família são chamados a desempenhar um papel fundamental na criação de mecanismos de cooperação e na formação de parcerias com a comunidade, tendo em vista a procura de ambientes e situações facilitadoras da aprendizagem.

Como podem então os professores responder a todos estes desafios? Quais são os caminhos para o sucesso nesta profissão em que se deram, nos últimos anos, mudanças tão profundas?

1.2.1. Para uma escola centrada na aprendizagem

Numa excelente reflexão sobre a crise de identidade da escola e os seus efeitos na conceção da prática docente, Nóvoa (2007) assinala de forma clara alguns dos desafios dos professores na pós-modernidade. Preconizando uma escola centrada na aprendizagem, enuncia cinco caminhos para lá chegar.

1. Definir prioridades para evitar o “transbordamento da escola”

A sociedade tem lançado para dentro da escola uma série de tarefas que foram sendo generosamente aceites pela generalidade dos professores. Este excesso de missões, que Nóvoa designa por “transbordamento da escola”, tem levado à dispersão e dificultado a focagem numa visão para a escola, que deverá ser antes de tudo a aprendizagem dos alunos.

2. Reinventar uma nova pedagogia centrada nas aprendizagens

A pedagogia tradicional baseada na transmissão de conhecimentos e a pedagogia moderna centrada no aluno estão em rutura. É preciso inventar novas formas de fazer chegar o conhecimento ao aluno. Centrar o foco na aprendizagem implica estar atento aos alunos, nas suas subjetividades, e perceber como cada um pode aprender melhor.

3. Aprender com as novas ciências do séc. XXI

Nóvoa argumenta que os professores ficaram prisioneiros das psicologias do desenvolvimento e a pedagogia moderna. É preciso deixar a pedagogia respirar e apropriar-se de novas áreas científicas mais estimulantes: as descobertas das neurociências sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, a maneira de produzir memória e as questões da consciência. As novas ciências e a psicologia cognitiva podem fornecer aos professores informação importante sobre as melhores formas de ajudar os alunos a aprender.

4. Fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso

Nóvoa sublinha que *todos e verdadeiramente* são palavras-chave para uma escola inclusiva. O caminho para o sucesso terá que passar por mecanismos de diferenciação pedagógica e de cooperação entre alunos, assumindo-se que o professor não é o único *ensinante* dentro da aula, dando a melhor atenção aos resultados escolares.

5. Aproximar a escola das famílias e das comunidades locais

Tornar a escola menos “transbordante”, transferindo para o espaço público algumas das suas missões colaterais, será mais um dos desafios que se coloca aos professores. Ser capaz de procurar junto da comunidade e das famílias apoios que ajudem a melhorar a sua ação, libertando-se de tarefas que ultrapassam o seu âmbito.

Os cinco desafios aqui enunciados correspondem a um diagnóstico lúcido e interpelante sobre o que vai mal nas nossas escolas, propondo soluções sensatas para problemas reais. Poucas organizações terão provavelmente sentido mais o impacto da transição da modernidade para a pós-modernidade do que a escola pública. Devido à especificidade e crescente diversidade dos seus públicos, aos desafios lançados para dentro da escola pelas novas tecnologias e ainda devido às grandes mudanças sociais que nela se espelham, a escola “transbordou”.

Este *excesso de missões*, de que nos fala Nóvoa, gerou um certo desnorre: “muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras”(p.6), porque, na azáfama de querer responder a todas as solicitações, a escola parece ter deixado para trás o principal: a aprendizagem dos alunos. Uma escola centrada na aprendizagem apela a uma reinvenção da pedagogia, a novas formas de ensinar e aprender, à utilização de novas ferramentas, à procura de novos parceiros, em suma, à descoberta de novas formas de estar na escola, a que os professores terão inevitavelmente que se ajustar.

1.2.2. Os desafios da sociedade do conhecimento

Andy Hargreaves aponta também alguns dos desafios que se colocam aos professores. Na comunicação *Teaching in the Knowledge Society*, proferida em 2002, numa conferência onde se discutiram visões do ensino para 2020, Hargreaves antecipa algumas das ideias chave do seu livro com o mesmo título, que viria a ser publicado um ano depois, e deixa um aviso: “A sociedade do conhecimento está aí. A educação tem que se envolver. Precisamos de talento, investimento e integridade. Caso contrário, restar-nos-á a insegurança, e merecemo-la” (p.11). Para Hargreaves (2000), os professores, como catalisadores da sociedade do conhecimento, terão que ser capazes de construir um novo profissionalismo, que apela ao seu envolvimento num conjunto de ações:

Aprender a ensinar como nunca foram ensinados; desenvolver estratégias que promovam novos objetivos de aprendizagem exigidos a um analista simbólico; comprometer-se com a sua própria aprendizagem muito além da formação inicial; trabalhar eficazmente e aprender com outros professores nas escolas ou fora delas; encarar os pais e a comunidade como fontes de aprendizagem e apoio e não como

obstáculos à sua ação; serem agentes informados da mudança de modo a responder eficazmente ao cenário das transformações sociais e educativas que os rodeiam (P.7).

1.2.3. Para um profissionalismo interativo

Fullan e Hargreaves (2001) afirmam que, mais importante do que conseguir afastar professores ineficazes, é perceber como se podem preparar, sustentar e motivar bons docentes ao longo da carreira. A solução que propõem tem a ver com o conceito de *profissionalismo interativo*, com o propósito de desenvolver uma perspetiva mental diferente, que resulte em novas formas de pensar e agir, capazes de permear a vida quotidiana das escolas. Porque o ensino não pode ser estandardizado, preconizam uma ação baseada na experimentação de novas abordagens: experiências informadas, busca de rumos promissores e testagem e redefinição de novas estruturas. Sugerem, para isso, um conjunto de orientações para os professores, considerando que são eles o alicerce de qualquer solução a longo prazo:

- Localize, escute e articule a sua voz interior.
- Pratique a reflexão na ação.
- Desenvolva uma mentalidade orientada para o risco.
- Confie nos processos, bem como nas pessoas.
- Ao trabalhar com os outros, aprecie a pessoa na sua íntegra.
- Empenhe-se em trabalhar com os seus colegas.
- Procure a diversidade e evite a balcanização.
- Redefina o seu papel, de modo a incluir responsabilidades fora da sala de aula.
- Equilibre trabalho e vida privada.
- Pressione e apoie os diretores e outros administradores, no sentido de desenvolverem um profissionalismo interativo.
- Empenhe-se no aperfeiçoamento contínuo e na aprendizagem permanente.
- Monitorize e fortaleça a ligação entre o seu desenvolvimento e o dos alunos.

(Fullan e Hargreaves, 2001, p.113)

Esta proposta de *profissionalismo interativo* centra-se como vimos no professor enquanto pessoa. Parece-nos fundamental esta conceção de desenvolvimento profissional centrado na valorização de qualidades humanas e nas relações que as pessoas estabelecem nos seus contextos de trabalho. Mas as pessoas não mudam de um dia para o outro e, por isso, a mudança na escola terá que ser inevitavelmente lenta e voluntária porque os professores só alterarão os seus modos de agir e de trabalhar se encontrarem na mudança algum sentido e alguma gratificação.

Em síntese, os desafios que se colocam aos professores apelam a um comprometimento com a sua própria aprendizagem ao longo da vida. O ensino terá que ultrapassar os meros aspetos técnicos para se assumir como uma missão que dará forma à sociedade do futuro. Numa época em que o conhecimento está ao dispor de todos, a necessidade social da função de ensinar é cada vez mais relevante. É preciso construir um novo profissionalismo que busque novas formas de interagir dentro das escolas, novas formas de ensinar, usando novas ferramentas, para conseguir que *todos* os alunos aprendam *verdadeiramente*. As estruturas educativas e as equipas de gestão das escolas precisam de criar condições para que os professores possam centrar-se nesta tarefa.

1. 3. A (re)construção do profissionalismo docente

Falar de profissionalismo docente implica refletir sobre as representações da atividade docente e sobre o que é ser professor. Segundo Roldão (2008), para produzir estratégias e políticas de formação mais eficazes, é preciso reconcetualizar a própria noção de ensinar. Para a autora, o que distingue a função docente é o *saber ensinar como atividade transitiva*, qua se traduz na competência *de fazer com que alguém aprenda alguma coisa* (Roldão 2005). Mas as perceções do senso comum, as várias representações da atividade docente e as visões contraditórias expressas por várias teorias educacionais não têm contribuído para uma explicitação da natureza da função docente, como Roldão explica:

Contudo, tal conceção não corresponde à redução do protagonismo do professor, supostamente “devendo” deixar a aprendizagem à responsabilidade e iniciativa do aluno, acentuando as diferenças sociais e culturais de partida; pelo contrário, requer-se da sua parte uma atuação muito mais sólida e diferenciada, contextual e fundada num conhecimento mais complexo – do conteúdo a ensinar, do processo do aprendente, dos significados culturais associados aos conteúdos curriculares, aos contextos de alunos,

escolas e professores, da pertinência e justificação de estratégias de trabalho a desenvolver e sua permanente regulação (p.41).

É portanto face à função de ensinar como capacidade de fazer chegar o saber a alguém que é necessário definir o saber específico do professor. Contudo, este propósito não se tem revelado fácil, devido a inúmeros fatores: os contextos institucionais cada vez mais complexos da escola de massas, com públicos cada vez mais diversificados; as constantes reformas e reorganizações curriculares; a proliferação de legislação e regulamentação na área da educação; as pressões do poder central no sentido de instrumentalizar e reduzir a autonomia das escolas; um número significativo de professores próximo da idade da reforma, pouco recetivos à mudança. São vários os *handicaps* para afirmar o estatuto do professor como profissional do ensino nas últimas décadas.

1.3.1. O desenvolvimento profissional dos professores

A importância do papel dos professores no início deste século é reconhecida pelas agendas políticas internacionais como comprovam estudos da OCDE sobre o ensino (*PISA, Learning Matters*) e os professores (*Teachers Matter, TALIS*). Assim, o interesse pelas questões ligadas à qualidade do ensino, ao desenvolvimento profissional dos professores, à aprendizagem, aos contextos em que ela ocorre e aos processos de mudança têm merecido a atenção de vários investigadores nas últimas décadas.

Para Day (2001) o desenvolvimento profissional requer um compromisso permanente com a aprendizagem. O autor identifica cinco necessidades dos professores enquanto profissionais: manter o propósito e sentido de visão; modelar a aprendizagem o longo de toda a vida; rever as rotinas que inibem o seu desenvolvimento; ser profissional, moral e contratualmente responsável; trabalhar colaborativamente na construção e na manutenção de culturas de aprendizagem com os alunos, com colegas e com os pais.

Day diz-nos que a investigação e a experiência mostram que a aprendizagem dos professores é afetada por inúmeros fatores: experiências de trabalho; histórias de vida; fase da carreira; condições e contextos sociais e políticos; culturas da escola; liderança e apoio dos pares; oportunidades de reflexão; diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema; a

qualidade e a relevância das experiências da aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais; a assunção da sua própria aprendizagem.

Lieberman (1996) identifica três contextos principais para a aprendizagem: a instrução direta (conferências, cursos, *workshops*); a aprendizagem realizada na escola (formação de pares, amigos críticos, investigação-ação); aprendizagem realizada fora da escola (parcerias escola/universidade, redes de aprendizagem, etc.).

Para Cochran-Smith e Lytle (1999) o desenvolvimento profissional e a aprendizagem estão diretamente relacionados com a prática. As autoras apresentam três concepções do conhecimento. O *conhecimento para a prática* é um tipo de conhecimento formal, produzido por investigadores, fora da escola, de que os professores se apropriam para melhorar a sua prática, por exemplo, o estudo de teorias de ensino. O *conhecimento da prática* é o conhecimento construído pelos professores através de uma análise crítica da sua própria prática, centrada na sala de aula e na escola, individual ou coletivamente. O *conhecimento na prática* refere-se ao conhecimento construído pelos professores através da análise de questões ligadas à eficácia da sua prática docente.

Sachs (2006) afirma que a aprendizagem dos professores na sociedade do conhecimento terá que ser de cariz construtivista: contextual, ativa e social. Contextual na medida em que deve ter em conta a interpretação do currículo, a pedagogia e o meio sociocultural dos alunos. Ativa porque deve estimular experiências de aprendizagem que envolvam a análise, a crítica e a reflexão para que os professores possam testar as suas ideias e as suas práticas dentro e fora da aula. Finalmente, social porque envolve interações com colegas num ambiente de respeito e confiança.

Estrela (2002) propõe uma formação pedagógica centrada no autoconhecimento do professor e baseada na investigação. Segundo a autora, esta é a melhor forma de fazer uma ligação entre a teoria e a prática. A investigação tem ainda a vantagem de possibilitar uma reflexão do professor sobre a complexidade de aspetos profissionais que estão ligados aos contextos sociais e institucionais.

Destaca-se uma mudança de paradigma no desenvolvimento profissional: da visão inicial do conhecimento como algo exterior ao professor, passa-se ao reconhecimento do valor do conhecimento que o professor constrói a partir da sua atividade docente. Emerge a ideia do professor com investigador, gerador de conhecimento, resultante das suas experiências e reflexões. O professor surge como um profissional que produz saberes e competências profissionais. É do domínio dessas competências para agir no exercício da sua profissão, quer individual, quer coletivamente, que advém o reconhecimento da especificidade da função de ensinar.

O apoio aos professores ao longo da carreira, como fator facilitador da melhoria da qualidade da educação, é consensual na literatura sobre desenvolvimento profissional. Este apoio implica uma perspetiva alargada, que ultrapassa a visão mais limitada do modelo único, em que prevalecem as iniciativas isoladas e de curta duração, que tem caracterizado a formação de professores em Portugal.

O diagnóstico de *Teachers Matter (2005)* relativamente ao desenvolvimento do conhecimento e das competências dos professores identifica uma preocupação generalizada nos países da OCDE: o défice de “qualidade”. Constata-se que há poucos professores com conhecimentos e competências adequadas às necessidades das escolas, apontando para uma desarticulação entre a formação de professores, o seu desenvolvimento profissional e os níveis de proficiência que as escolas reclamam, para poderem responder eficazmente aos serviços que prestam (p.4).

Um estudo internacional sobre desenvolvimento profissional recentemente desenvolvido por Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg (2009), *Possibilidades e desafios de aprendizagem em contexto de trabalho*, revela exatamente este desencontro entre a oferta e a procura. Apesar e abundante, a formação disponível parece não ter o impacto desejado na prática letiva e na melhoria das escolas.

A análise dos dados obtidos sobre os fatores que podem potenciar ou inibir o desenvolvimento profissional revela como fatores promotores:

(...) a cultura de escola, e nomeadamente a colaboração entre docentes, a visão partilhada sobre o sentido do seu trabalho, as oportunidades para aprender no local de trabalho, o grau de autonomia, a tomada de decisão partilhada e a liderança forte (...) a motivação intrínseca, a consideração das necessidades pessoais, o relacionamento interpessoal e a subida na carreira são fatores que os entrevistados sublinham como elementos pessoais importantes para o seu desenvolvimento profissional (p.137).

Como fatores que concorrem para a não promoção do desenvolvimento profissional são referidos:

(...) a um nível mais geral os professores aludem à desvalorização da profissão e à crise económica; ao nível do sistema educativo, os participantes mencionam as reformas sucessivas, a instabilidade profissional, o excesso de burocracia, as condições de trabalho e a ausência de inovação e de iniciativas; ao nível da escola destacam a ausência de liderança, as condições de trabalho, a sobrecarga, a escassez de recursos e dificuldades associadas ao trabalho em equipa; finalmente a um nível mais pessoal, identificam a falta de profissionalismo, a desmotivação, a dificuldade em encontrar um equilíbrio entre vida profissional e pessoal, a falta de competências para o trabalho em equipa e a falta de comprometimento (p.139).

A maioria dos professores envolvidos no estudo avaliou positivamente a suas oportunidades de desenvolvimento profissional, considerando que lhes eram facultados momentos regulares para o efeito. No entanto, a articulação entre a formação contínua, as suas necessidades de desenvolvimento profissional e as necessidades da escola foi considerado débil. Como conclusão, as autoras destacam que os dados revelam:

Uma visão limitada do desenvolvimento profissional, destacando-se mais uma visão individual do que um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Sentimentos de impotência e desmotivação(...) sobretudo associados à falta de apoio, à natureza obrigatória da formação e às condições de trabalho limitadoras, (...) falta de oportunidades relevantes de formação contínua e desenvolvimento profissional, a ausência de impacto da formação contínua na prática (...) prevalecendo uma lógica mais instrumental e burocrática (p.46).

O problema parece residir na dificuldade em superar a matriz da forma escolar da oferta formativa, tendencialmente centrada na dimensão técnica de aplicação da teoria à prática, que concebe o professor como um executante, arredada dos contextos organizacionais onde o ensino ocorre. No fundo, trata-se de admitir que o modelo da *gramática organizacional* da escola de massas, centrado na tríade professor, turma, sala de aula, que já não funciona para os alunos, também não pode funcionar para os professores. A solução parece estar na

construção de novos modos de socialização profissional, associando estrategicamente a formação de professores a novas formas de organização do trabalho nas escolas.

1.3.2. Desenvolvimento profissional como um processo centrado na escola

Segundo Carlos Marcelo (2009) está a surgir uma nova perspetiva do desenvolvimento profissional no seio de processos colaborativos que têm lugar em contextos concretos. Esta perspetiva pressupõe uma visão do professor como prático reflexivo, num processo a longo prazo, baseado no construtivismo e diretamente relacionado com os processos de reforma das escolas.

O autor faz uma análise do conceito de desenvolvimento profissional descrevendo-o como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (p.9). Após uma revisão de definições de vários autores sobre este conceito conclui:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais(p.11).

Marcelo introduz o conceito de perícia e estabelece a diferença entre *perito rotineiro* e *perito adaptativo*. Sendo ambos peritos que aprendem ao longo da vida, o perito rotineiro desenvolve competências que vai aplicando cada vez com mais eficácia, ao passo que o perito adaptativo desenvolve competências de adaptação das suas práticas, transformando-as de acordo com os contextos. A inovação e a eficiência são dimensões relevantes na conversão de professores em peritos. A investigação comprova que os professores que mais proveito tiram das oportunidades de aprendizagem são aqueles que conseguem articular estas duas dimensões.

Também Rui Canário (1998) defende a ideia do desenvolvimento profissional centrado na escola como um processo de socialização profissional:

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos *aprendem* e os professores *ensinam*. Trata-se contudo de uma ideia simplista, não apenas os

professores aprendem, como aprendem aliás aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*. (...) afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas, não deve ser confundido com a ideia de que os professores *só* aprenderiam a sua profissão nas escolas. A aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender(p.11).

Partindo destas três dimensões: pessoal, profissional e organizacional, e procurando romper com os tradicionais modelos escolarizados que têm marcado a formação de professores, Canário (1988) propõe uma reconfiguração profissional do professor:

1. O professor como um analista simbólico, solucionador de problemas.
2. O professor como artesão. A partir de saberes mantidos em *stock*, o professor mobiliza elementos pertinentes para fazer face a situações inesperadas. O saber construído na ação assume-se assim como um saber de grande importância,
3. O professor como um profissional da relação. A lucidez, a capacidade de escuta e de estabelecer formas de meta comunicação com os alunos sobre os processos de aprendizagem assumem um papel importante na dimensão intelectual e afetiva. A natureza da atividade do professor define-se não só por aquilo que ele sabe, mas também por aquilo que ele é.
4. O professor como um construtor de sentido. Reconhece-se a centralidade do sujeito no processo de aprendizagem. A dificuldade da escola em lidar com públicos cada vez mais diferenciados e recursos que tornem possível o aprender, faz com que se valorize cada vez mais como uma dimensão do trabalho do professor, a dimensão do ser, mais do que a de um transmissor de conhecimento.

Para o autor, a valorização do contexto de trabalho como ambiente formativo faz emergir um novo conceito de formador, que deixa de ser um preletor, para se transformar num agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização, capaz de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respetivos contextos, que tornem possível pensar a prática e recolocá-la sempre em perspetivas mais largas de conhecimento em ação. As funções de consulta e apoio tornam-se assim dominantes nas atividades que se esperam dos novos formadores.

Hirschhorn (1993) introduz o conceito de professor como *animador*. Segundo a autora, o valor central do professor já não é o de *magister*, detentor e transmissor do saber, nem o do *pedagogo*, que centra a sua atividade no aluno. O novo modelo de professor que está a emergir é o de *animador* e está centrado na escola. O bom professor é aquele que participa no funcionamento, no desenvolvimento e na animação do estabelecimento de ensino.

1.3.3. Para uma conceptualização da profissionalidade docente

As políticas educativas internacionais têm dado, nas últimas décadas, especial atenção às questões da qualidade dos profissionais da educação. O conceito de profissionalidade docente surge, neste contexto, associado à necessidade de definir o que é afinal um bom professor. Trata-se de identificar as características que conferem especificidade à função de ensinar e que no contexto da sociologia das profissões aproximam o professor do estatuto de profissional pleno.

Para Sacristán (1999) profissionalidade é a afirmação do que é específico na ação docente: “é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.65). O autor sublinha que, no caso dos professores, não é fácil definir de forma exata o conceito de profissionalidade. Do ponto de vista sociológico a profissão de professor é uma *semi profissão*, quando comparada com as profissões liberais clássicas.

Maurice Tardif (2000) debruça-se sobre as características dos saberes profissionais dos professores e as suas implicações na formação para a docência. Revendo a literatura sobre conhecimento profissional dos últimos vinte anos, Tardif enuncia um conjunto de fatores que caracterizam o saber profissional:

- o apoio em conhecimentos especializados e formalizados;
- os conhecimentos adquiridos através de uma formação universitária, confirmada pela atribuição de um diploma que dá a cesso a um título profissional;
- os conhecimentos profissionais, embora fundados em saber científico são voltados para a resolução de problemas;
- a competência e o direito para usar conhecimentos são exclusivos do seu grupo;

- a capacidade de avaliar o trabalho dos pares; a competência ou incompetência de um profissional só podem ser avaliadas pelos pares;
- a profissionalização traz conhecimentos que exigem autonomia e discernimento por parte dos profissionais, isto é, exigem alguma improvisação e adaptação a situações novas e únicas e não apenas conhecimentos técnicos, padronizados em forma de rotinas;
- tanto na teoria como na prática, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, necessitando por isso de formação contínua, autoformação e reciclagem após a formação inicial;
- os profissionais podem ser responsabilizados pela *malpractice*, ou seja, pelo mau uso dos conhecimentos que pode causar danos aos clientes. A autonomia e a competência estão assim associadas à imputabilidade e à responsabilização dos profissionais para com os clientes.

Também Roldão (2005) identifica quatro descritores que distinguem a profissão de professor de outros tipos de atividade:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade;
- o saber específico partilhado (que se produz e circula dentro do grupo);
- o poder de decisão ou o controlo sobre a atividade e autonomia do seu exercício;
- a pertença a um corpo coletivo.

Cruzando a análise destes descritores com a realidade do ensino no contexto das escolas portuguesas é possível identificar alguns aspetos da docência que remetem para um estatuto de profissional. Por exemplo, o acesso à profissão através de formação universitária e de uma especialização (estágio, formação em serviço); a associação em sindicatos de professores licenciados; o relativo grau de autonomia que os professores têm sobre o seu trabalho, sujeitos a escassos mecanismos de controlo, especialmente no que diz respeito à sua ação na sala de aula, onde melhor se revela a sua competência; a pertença a um corpo coletivo dos maiores e mais qualificados, mas que não tem conseguido agrupar-se em torno da defesa dos seus interesses; o acesso facilitado à formação contínua, embora nem sempre geradora de desenvolvimento profissional.

Analisando agora os aspetos que não remetem para um estatuto de profissional, constata-se que os professores têm um escasso poder sobre o currículo e uma intervenção limitada na organização do seu trabalho na escola, devido a normativos rígidos impostos pela tutela, mas também a alguma incapacidade em gerir a reduzida margem de autonomia que têm, frequentemente desperdiçada. O saber específico dos professores é, segundo Roldão, o seu “elo mais fraco”, devido à incapacidade que têm persistentemente demonstrado em reorientar a sua ação no sentido de fazer com que todos os alunos aprendam.

O controlo exercido sobre a ação dos professores tem sido intensificado, sobretudo no que diz respeito ao cumprimento de normas burocráticas e, menos do que seria desejável, na sua ação pedagógica; alguns professores têm oferecido resistência ao envolvimento em processos de avaliação do seu desempenho, quer como avaliados, quer como avaliadores, não reconhecendo nos seus pares competências para os avaliar, e por outro lado, não se reconhecendo como aptos a avaliar os seus pares. Muito pouco do saber específico dos professores é partilhado. Em termos científicos e pedagógicos a maioria dos professores continua a trabalhar em grande isolamento, sendo que o saber que se produz nestas áreas dificilmente circula entre escolas e universidades e muito menos de escola para escola. Como corpo coletivo, os professores são uma classe fragmentada pelas habilitações, grupos de docência, ciclos de ensino e formas de associação sindical. Enquanto comunidade de pares, os professores são, de um modo geral, pouco solidários e pouco cooperantes, também devido às formas tradicionais de organização do trabalho (tempos e espaços) e de socialização dentro das próprias escolas (departamentos e grupos). Para as equipas de gestão das escolas públicas tem sido difícil responsabilizar professores pela sua *malpractice* e impossível selecionar e recrutar os seus colaboradores.

Constata-se que a maioria dos aspetos acima referidos se revestem de alguma ambiguidade quando tentamos agrupá-los como descritores (ou não) da profissionalidade docente. Parece-nos que remeter o trabalho dos professores para o estatuto de funcionário ou profissional é redutor da complexidade da função de ensinar no contexto da atual escola pública. Sendo certo que, nos últimos anos, o excesso de missões da escola não tem contribuído para a afirmação dos professores como classe profissional, é também importante que os professores sejam capazes de delimitar as suas áreas de intervenção na escola, de forma a reforçar o seu papel como profissionais do ensino. Concordamos por isso que é urgente

definir padrões de qualidade para o desempenho da função docente, clarificar quais são os saberes que a sustentam e criar condições para que os professores deles se apropriem. Só assim será possível reforçar o prestígio da profissão.

1.3.4. A função docente e a construção do conhecimento profissional

O conhecimento profissional docente tem vindo a revelar-se como uma área de investigação importante a partir dos anos 80, reforçada pela intensificação do movimento de profissionalização do ensino e pela necessidade de construir um repertório dos saberes necessários à reconfiguração da profissionalidade docente. Numa perspetiva restrita, o conhecimento profissional refere-se aos saberes mobilizados pelos “professores competentes” durante a ação, em contextos de ensino, por exemplo na gestão do currículo e na gestão da aula. Numa perspetiva mais ampla, os saberes profissionais provêm de várias fontes: da formação inicial e contínua, do conhecimento do currículo, da socialização na escola, do conhecimento sobre a disciplina, da experiência na profissão, da cultura pessoal e profissional e da aprendizagem com os pares.

Maurice Tardif tem dedicado especial atenção à questão dos saberes profissionais dos professores. Na sua investigação procura perceber quais são os espaços de formação dos docentes, caracterizando as componentes e a natureza dos diferentes saberes necessários ao exercício da função docente. Tardif (2000) propõe uma definição de epistemologia da prática profissional: “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais no seu espaço de trabalho quotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”(p.10) e atribui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes (o saber-fazer e saber-ser).

A finalidade da epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente como em relação à identidade dos professores (*idem*:11).

O autor propõe uma *perspetiva ecológica* para o estudo do ensino, com a qual pretende ultrapassar a didática e a pedagogia, que sustentaram durante muito tempo a formação de professores nas universidades.

Partindo da sua perspetiva ecológica e epistemológica, Tardif baseia-se em trabalhos realizados sobre o ensino nos Estados Unidos e na sua própria pesquisa para organizar um conjunto de evidências que contribuem para a caracterização dos saberes profissionais dos professores. O autor conclui que estes saberes são temporais porque se desenvolvem ao longo de “um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (p.14). Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, são personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano.

Tardif propõe um processo centrado no estudo dos saberes dos atores no seu contexto real de trabalho, em situações concretas a que chama *um regresso à realidade*. É portanto na ação que os saberes são mobilizados e construídos. O profissional, a sua prática e os seus saberes não são entidades separadas, co evoluindo e transformando-se em situações de trabalho. Não faz, por isso, qualquer sentido querer estudar os saberes profissionais sem os associar a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor. Do ponto de vista metodológico, esta epistemologia da prática profissional exige um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários.

Na linha de Tardif, outros autores como Schon e Perrenaud desvalorizam o papel do conhecimento científico, teórico e académico na formação dos professores. Esta tendência tem marcado os estudos sobre a formação de professores e o conhecimento profissional. As abordagens da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” parecem ter sido estimuladas pela ideologia pós-moderna e pelo pragmatismo neoliberal.

Numa outra linha, Shulman (1987, 2004), apresenta uma perspetiva analítica do conhecimento profissional e propõe uma clarificação das várias componentes que constituem o saber docente: conhecimento do conteúdo ou disciplinar (*subject knowledge matter*), conhecimento pedagógico de conteúdo (*pedagogical content matter*) e conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

Para outros autores (Carter e Doyle 1996, Raymond 1998; Wideen, Mayer-Smith e Moon, 1998) uma parte significativa do que aos professores sabem sobre o papel do professor e o que é ensinar resulta da sua própria experiência enquanto alunos e da sua história de vida. A exposição prolongada ao meio escolar na sua vida pré-profissional permite aos professores acumular um conjunto de vivências e percepções do que é (ou não) um bom professor, tendo por base a sua própria experiência. A investigação comprova que essas percepções, representações e certezas permanecem enraizadas nos seus percursos profissionais e são por eles frequentemente revisitadas. Constatou-se que as várias tipologias e a diversidade de saberes profissionais dificultam a sua sistematização e clarificação. Reconhecendo esta dificuldade Tardif, Lessard e Lahaye (1991) sugeriram como solução para este "pluralismo epistemológico" um modelo de análise baseado na origem social do professor, procurando associar a natureza e a diversidade dos saberes profissionais à sua proveniência social. Este fator pode ser também, a par de muitos outros, uma variável para a definição dos saberes profissionais.

Vimos que o saber profissional dos professores é constituído pelo conhecimento pedagógico, pelo conhecimento da disciplina e dos saberes teóricos de que se vai apropriando, em várias fases do seu percurso profissional. Está também diretamente relacionado com os seus contextos de trabalho, com as culturas profissionais e organizacionais que os rodeiam, com as organizações onde recebem formação, com os seus instrumentos de trabalho e as ferramentas que usam, com a sua experiência de trabalho, com o modo como se relacionam com os colegas e os alunos, com os seus valores pessoais e com o seu percurso de vida.

Podemos identificar dois tipos de conhecimento profissional diferenciados. Por um lado, um conhecimento mais formal, declarativo, teórico ou científico, na linha de Shulman, para o qual têm contribuído outros tipos de conhecimento: o conhecimento de si próprio; do contexto educativo; da disciplina que se ensina; o conhecimento pedagógico; o conhecimento curricular e ainda o conhecimento didático sobre a organização e gestão da aula. Por outro lado, um conhecimento prático, tácito, relacionado com o saber fazer. Este tipo de conhecimento resulta da integração de saberes experienciais e saberes teóricos e é

modelado pelos valores do professor. É um conhecimento considerado mais útil porque desenvolve-se em resposta a problemas específicos, levantados na prática. Contudo, para que este conhecimento seja de fato uma mais-valia para os professores, ele terá que ser compartilhado, terá que circular nas escolas e entre as escolas e as universidades, caso contrário, não poderá transformar-se em conhecimento profissional. Julgamos que é da conjugação destes dois saberes, o prático e o teórico, apoiado na dimensão inquiridora e investigativa que emerge o saber profissional dos professores.

Destacamos o contributo de Roldão para clarificar os fatores geradores da especificidade do conhecimento profissional docente. Tomando como referência o trabalho de Shulman e Schön, Roldão (2007) propõe um conjunto de caracterizadores que concebe como *agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente*.

1. *A natureza compósita* do conhecimento profissional. Trata-se de uma integração transformativa e não justaposta de vários tipos de saber, previamente adquiridos, que se traduzem em ações.
2. *A capacidade analítica*, na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir.
3. *A natureza mobilizadora e interrogativa*. Consiste na capacidade de orientar o conhecimento para sustentar a interrogação inteligente e produtiva da ação, através da mobilização e integração adequadas de vários elementos do conhecimento.
4. *A meta-análise*. Este caracterizador requer um distanciamento e uma autocrítica implícita a uma prática reflexiva. O conhecimento compósito e questionante terá de se fundar numa atitude e competência meta-analítica consistente.
5. *A comunicabilidade e circulação*, que são os garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber suscetível de se sistematizar, acumular e inovar.

A proposta de Roldão alia a componente teórica do conhecimento profissional (os vários saberes) com uma componente fortemente prática e analítica, centrada na reflexão do trabalho desenvolvido na aula, com uma tônica implícita na componente supervisiva. Parece-nos ser um contributo importante para a construção de uma profissionalidade sólida, eficaz e afirmativa do estatuto dos professores como profissionais do ensino.

O relatório da OCDE Teachers Matter conclui que os professores são bastante motivados pelos benefícios inerentes à profissão que têm a ver com o trabalho com crianças e jovens e recomenda um reforço desta dimensão da docência. O documento propõe uma reorganização do trabalho docente assente na ideia de mais qualidade e menos quantidade, com um foco na componente profissional do conhecimento. Para operacionalizar este enfâse na qualidade, sugere-se a contratação de menos professores e de mais pessoas que podem trabalhar em tarefas que são atualmente desempenhadas por professores, mas que não exigem as suas competências profissionais.

Se por um lado nos parece fundamental desburocratizar a docência, criando mecanismos para libertar os professores de certas tarefas, por outro lado, parece-nos também importante centrar a atenção nos melhores professores, criando mecanismos de diferenciação. Há nas nossas escolas professores que trabalham bem, portadores de um enorme conhecimento tácito, conhecedores dos seus contextos de trabalho e donos de anos de experiência no ensino. Este saber da experiência acumulado pode converter-se num veículo de transmissão de conhecimento profissional. É preciso criar mecanismos de diferenciação dentro das escolas, apoiados em critérios rigorosos de promoção dos melhores professores, criando incentivos para os manter nas escolas, potenciando os seus recursos como agentes de desenvolvimento profissional de outros professores e das organizações onde trabalham.

Darling-Hammond (2010) refere precisamente que iniciativas válidas para reconhecer e potenciar os professores especialistas podem fazer uma diferença considerável no recrutamento e na retenção de professores, nos contextos onde eles são mais precisos, com implicações na aprendizagem dos alunos.

Retoma-se aqui o conceito de *perito* de Marcelo (2009), como profissional mais experiente, portador de um saber sustentado na prática que o distingue do profissional principiante, bem como do conceito de *formador*, apresentado por Canário (1998), com funções de consultor e especialista na resolução de problemas.

Um outro aspeto que nos parece relevante quando se discute o reforço da profissionalidade docente é a necessidade da adequação dos interesses e as necessidades de formação aos seus destinatários. Tal como a aprendizagem se quer diferenciada para os alunos, também o desenvolvimento profissional deve ser diferenciado para os professores. É preciso que os professores assumam o controlo da sua própria aprendizagem e encontrem as suas áreas de interesse, os tempos e os espaços para conciliar a formação com as suas vidas pessoais e profissionais.

Segundo Perrenoud (2000), uma das dez novas competências para ensinar, é precisamente a competência de gerir a sua própria formação. Os professores do séc. XXI terão que ser capazes de explicitar as suas próprias práticas; estabelecer um equilíbrio entre as suas competências e o seu programa pessoal de formação contínua; negociar projetos de formação comuns com colegas, equipas, escolas ou redes; envolver-se em tarefas a nível de um ciclo de ensino ou um sistema educativo; acolher a formação de colegas; ser agentes do sistema de formação contínua.

Para sintetizar, vimos que a massificação da escola pública resultou numa desprofissionalização dos professores, na medida em que lhes retirou poder discricionário, devido à necessidade de uniformizar e instituir regras de forma a assegurar o controlo do estado sobre as políticas educativas. Cabe aos professores reconquistar o estatuto de profissionais do ensino, envolvendo-se na resolução dos problemas que afetam a sua ação nas escolas onde trabalham, apropriando-se de novos saberes e de novas formas de ensinar. Em equipas ou comunidades de aprendizagem, em práticas colaborativas, em formas de ação mais solidárias, os professores não podem deixar de tomar em mãos a construção da sua própria profissionalidade. Este será provavelmente o principal desafio que a sociedade do conhecimento nos lança. Na expressão feliz de Pacheco (2004) “ser professor, com paixão é admitir que há novos modos de olhar para a riqueza que existe no interior das escolas”. Fica a esperança de que o desafio não nos passe ao lado e que cada um de nós, ao olhar, seja capaz de “ver” o que podemos fazer para melhorar as escolas onde trabalhamos.

Capítulo II

2. As culturas da escola

Nas últimas décadas, a investigação sobre a eficácia das escolas veio dar mais visibilidade à cultura de escola e às culturas profissionais dos professores. Procurando refutar a ideia de que o meio familiar dos alunos era o fator que mais influenciava os seus resultados (Coleman 1966), vários estudos demonstram que há escolas que fazem a diferença. Provou-se que escolas com as mesmas características e com populações escolares semelhantes conseguem obter resultados diferentes. Neste contexto, o estudo das culturas de escola ganha uma nova dimensão.

Em 1979, com a publicação de *Fifteen Thousand Hours*, Rutter e a sua equipa dão a conhecer os resultados de uma investigação sobre escolas secundárias em zonas desfavorecidas de Londres. Este estudo faz uma associação entre o conceito de cultura de escola e a eficácia das escolas secundárias. Surge um novo interesse pelas características holísticas do ensino e pela cultura de escola em particular. As palavras clima, *ethos*, atmosfera e cultura de escola ganham visibilidade em publicações académicas e na imprensa.

Uma outra corrente de investigação sobre a melhoria das escolas veio também, a partir dos anos 80, reforçar a importância da cultura de escola nos processos que promovem a aprendizagem e conduzem à mudança. Fink e Stoll (1996), baseados em estudos desenvolvidos no Canadá, na Grã-Bretanha e noutros países, definem melhoria de escola como “um conjunto de processos simultâneos e recorrentes em que a escola”:

- melhora os resultados dos alunos;
- foca-se no ensino e na aprendizagem;
- desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança;
- define os seus princípios orientadores;
- analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento;
- define estratégias para alcançar os objetivos;
- tem em conta as condições internas necessárias à mudança;
- mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência;

- monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

Os professores desempenham um papel central nos esforços conducentes à eficácia e à melhoria das escolas, mas só por si, individualmente, não são geralmente considerados a razão principal da melhoria eficaz da escola, revelando-se mais importante a cultura de escola no seu conjunto.

2.1.O conceito de cultura de escola

A cultura de escola é um dos conceitos mais complexos em educação, mas é também um dos mais importantes, porque pode sustentar ou dificultar tentativas de melhoria (Stoll 1999). David Hargreaves (1995) diz que a cultura funciona como uma lente, através da qual se vê o mundo. Na sua essência, ela define a realidade para todos os que trabalham numa organização social. Cada escola tem a sua e, por isso, a cultura de escola é única. De uma forma simples, Deal e Kennedy (1983) definem-na como “ a forma como aqui fazemos as coisas”. Para Morgan (1997) cultura tem a ver com o modo de funcionamento espontâneo das organizações: “ how organizations work when no one is looking”. Shein (1985), um especialista em cultura organizacional, define cultura como “o nível mais profundo de ideias e crenças básicas, partilhadas pelos membros de uma organização, que operam inconscientemente e que definem, de uma forma assumida, a visão da própria organização e do seu ambiente” (p.6).

Segundo Prosser (1999), a evolução do conceito de cultura de escola é uma das debilidades da investigação nesta área e pode ser atribuída ao uso de determinadas expressões. Nos primeiros estudos sobre relações humanas e dinâmicas interpessoais nas organizações, Lewin, (1939), Cornell (1955) e Argyris (1958) usaram o termo “clima organizacional”, sem o explicarem. Mais tarde, Halpin e Croft (1963) importaram o termo para a área da educação, sem se darem conta dos riscos que corriam, ao não clarificar o significado do termo no seu contexto. Confiar no pressuposto de que o clima ou a cultura é algo que se “sente” é uma falta de precisão intencional, que limita a sua compreensão. Claramente, os termos “clima”, “*ethos*”, “atmosfera”, “carácter”, “cultura” e “espírito”, utilizados por diversos investigadores, tiveram, consoante os contextos, significados diferentes. Assim, a adoção de um determinado termo nem sempre segue um padrão. Na Grã-Bretanha, de uma

forma geral, o termo “clima” é usado por investigadores na área da eficácia das escolas, enquanto “cultura” é usado por investigadores na área da melhoria das escolas e da sociologia qualitativa. Já “*ethos*” e “atmosfera” são habitualmente utilizados para descrever características mais intangíveis das escolas. O autor conclui que as definições de “cultura de escola”, demasiado generalistas e abrangentes, não permitem atribuir significados concretos ao termo e geram um emaranhado de ideias no campo da literatura produzida sobre o tema.

No que diz respeito à investigação na área das ciências da educação, a palavra “clima” é preferida pelos investigadores que utilizam métodos quantitativos, enquanto “cultura” e “*ethos*” são termos mais utilizados pela investigação qualitativa. Jon Prosser salienta que as metodologias aplicadas ao estudo da cultura de escola são decepcionantes e pobres, havendo poucos esforços para combinar os dois métodos. Também Striven (1984) recomenda que os investigadores usem “the skills of the ethnographer to explore the elusive nature of school’s atmosphere”. O autor fundamenta esta afirmação argumentando que a realidade das escolas não é a preto e branco. As pessoas que nelas trabalham têm várias opções de escolha, há resultados não intencionais, valores plurais e divergentes, conflitos emocionais e, por isso, impõe-se uma abordagem qualitativa.

Este parece ter sido o caminho seguido pelos investigadores que se dedicam ao estudo da cultura de escola. Segundo Prosser, os estudos realizados a partir dos anos 80 têm optado nitidamente pela abordagem qualitativa e o termo “cultura” parece predominar, embora o seu significado continue a ser problemático, assim como o de outros conceitos holísticos. Nos anos 90 houve alguma fragmentação no estudo das culturas de escola, devido a um interesse crescente pelas subculturas e pelas questões associadas à melhoria e à mudança.

A cultura de escola é influenciada por diversos fatores: o contexto externo, a sua dimensão, os níveis de ensino que ministra, os departamentos e grupos que integra, a formação académica dos professores e também, em grande parte, pelos alunos. Thrupp (1997) afirma que a mistura social da escola desempenha um papel importante no seu funcionamento. Ou seja, a cultura dos alunos influencia, de modo significativo, a cultura da escola. Este fator assume especial relevância quando os alunos chegam à adolescência, o que acontece cada

vez mais cedo. Nesta fase de desenvolvimento, as suas identidades e valores sofrem mudanças, enquanto descobrem “quem são, qual é o seu lugar entre os seus pares e como se ajustam à sociedade” (Hargreaves, 1996:10). Por isso, a probabilidade de confrontos entre adultos e adolescentes na escola é considerável. Também as mudanças na sociedade constituem desafios para a cultura de escola e exigem respostas rápidas. Se, por um lado, parece ser muito difícil mudar a cultura de escola, a verdade é que ela está em permanente evolução e reconstrução, sendo assim, paradoxalmente, estática e dinâmica (Stoll,1999).

O papel da liderança na cultura de escola é fundamental. Para Nias (1989) e Shein (1985) os líderes são os fundadores da cultura de escola. É da sua responsabilidade mudar a cultura, instituindo novos valores e crenças. Shein acrescenta, com alguma ironia, que “a única coisa verdadeiramente importante que os líderes fazem é criar e gerir a cultura de escola”. Prosser (2006) tem uma perspetiva um pouco diferente ao assumir que o controle dos gestores sobre as culturas de escola é algo limitado: “culture controls the manager more than the manager controls culture, through the habitual filters that prejudice major perceptions”. Parece ser consensual que um bom entendimento da cultura de escola é um pré-requisito fundamental para a mudança. Um elemento vital neste processo é o diretor, que deverá atuar como polo inspirador e catalisador da mudança e do desenvolvimento da escola.

Segundo Stoll (1999), a cultura de escola pode ser um “buraco negro” ou um “jardim fértil”. As boas sementes só crescem em culturas fortes e, por isso, o processo de melhoria da escola passa, necessariamente, por uma avaliação da cultura vigente e pelo desenvolvimento de normas positivas. Stoll e Fink (1996) enumeram dez normas que é possível identificar nas escolas em melhoria. E porque as normas são frequentemente tácitas, há expressões que articulam os seus significados:

1. Shared goals – “we know where we’re going”
2. Responsibility for success – “we must succeed”
3. Collegiality – “we’re working on this together”
4. Continuous improvement – “we can get better”
5. Lifelong learning – “learning is for everyone”

6. Risk taking – “we learn by trying something new”
7. Support – “there’s always someone there to help”
8. Mutual respect – “everyone has something to offer”
9. Openness – “we can discuss our differences”
10. Celebration and humour – “we feel good about ourselves”

Como se constata, estas normas centram-se em valores fundamentais de equidade e respeito e têm a ver com a forma como as pessoas se relacionam e valorizam reciprocamente dentro das instituições onde desenvolvem a sua atividade profissional. Nesta fotografia do “jardim fértil” para a melhoria que Stoll e Fink propõem, a cultura de escola “sente-se” no contacto com as pessoas e tem a ver com valores humanos e relacionais.

Procurando descrever e classificar as diferentes culturas de escola, têm surgido, nos últimos anos, tipologias que podem ajudar os professores a debruçarem-se sobre as culturas vigentes na sua escola. Estas tipologias não permitem, no entanto, captar pequenas *nuances* da cultura de escola ou identificar possíveis subculturas. Rozenholtz (1989), num estudo que desenvolveu em 78 escolas americanas, constatou que algumas escolas estavam em movimento (*moving schools*). Nessas escolas os professores aprendiam uns com os outros e com elementos externos à escola. A melhoria do ensino era vista como uma responsabilidade e um empreendimento coletivo. Por outro lado, havia escolas que pareciam ter estagnado (*stuck schools*), em que os professores rejeitavam intervenções do exterior. Este modelo de análise tem a virtualidade de estabelecer contrastes nítidos. Hopkins (1994) expandiu o modelo de Rozenholtz e identificou quatro expressões da cultura de escola, assentes em dois eixos: um de eficácia e ineficácia, em termos de resultados, e outro de melhoria ou declínio, em termos de dinamismo do processo de melhoria. Stoll e Fink (1996) adotaram este modelo e desenvolveram-no.

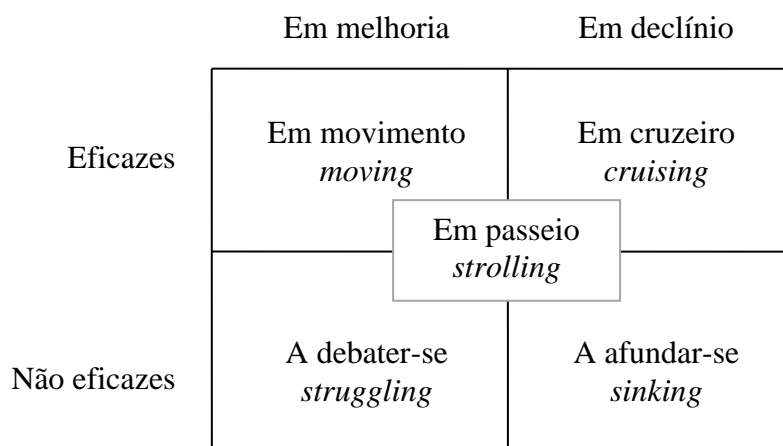


Fig. 1 - Tipologia de eficácia e melhoria de escolas (Stoll e Fink, 1996)

A tipologia de Stoll e Fink vê a cultura de escola como um “buraco negro “ ou um “jardim fértil” para a melhoria. Segundo estes autores, as mudanças rápidas na sociedade não permitem que as escolas tenham uma posição estática. Portanto, só podem estar em processo de melhoria ou declínio, em termos da qualidade dos serviços que prestam.

As escolas em movimento (*moving*) são eficazes, em termos de valor acrescentado e conseguem obter bons resultados de aprendizagem para um vasto conjunto de alunos. As pessoas que lá trabalham envolvem-se em processos colaborativos, para responderem eficazmente aos contextos de mudança e para prosseguirem percursos de desenvolvimento e atualização.

No extremo superior esquerdo, situam-se as escolas em movimento que são simultaneamente eficazes e estão em processo de melhoria. Estas escolas afirmam-se como polos de excelência e localizam-se normalmente em zonas privilegiadas. Acrescentam valor aos seus alunos e sabem como ajudá-los a atingir altos níveis de desempenho. Têm um rumo bem definido e os recursos (*will and skill*) necessários para atingir os seus objetivos. Outras escolas, em áreas urbanas menos favorecidas, ou zonas rurais isoladas, fazem enormes progressos em circunstâncias extremamente adversas. Estas escolas são, tal como as anteriores, escolas em movimento.

As escolas em velocidade de cruzeiro (*cruising*) são, com frequência, identificadas como escolas de sucesso pelos professores, pela comunidade e até por inspetores, porque aparentam ter as qualidades das escolas eficazes. Localizam-se por vezes em zonas residenciais privilegiadas e os seus alunos obtêm bons resultados, apesar do fraco desempenho dos professores. Nos *rankings*, ou noutros testes baseados em valores absolutos, podem surgir em boas posições, o que transmite uma aparente eficácia, apesar de não acrescentarem valor aos seus alunos. Estas escolas têm uma boa imagem junto da comunidade, principalmente devido aos bons resultados académicos e à reputação de uma longa tradição de sucesso, mas revelam poucos ou nenhuns sinais de melhoria. Os professores continuam a trabalhar como há 50 anos atrás e desresponsabilizam-se de preparar os seus alunos para o mundo em mudança que irão enfrentar. As poderosas normas implícitas, que persistem nestas escolas, consentem uma certa apatia complacente, evitam o comprometimento e insistem em ignorar metas. São escolas reativas à mudança, que perpetuam a gestão *top-down*, a conformidade, a nostalgia, a culpa, a congenialidade e a negação (Stoll e Fink, 2006).

No centro encontram-se as escolas em passeio (*strolling*). Estas escolas não são particularmente eficazes, mas também não são de todo ineficazes. Movimentam-se no sentido de conseguirem alguma melhoria, mas não o suficiente para acompanharem o ritmo da mudança, que claramente as suplanta. Têm objetivos mal definidos, por vezes contraditórios, que inibem os esforços de melhoria. Os lugares que ocupam nos *rankings* podem não ser desastrosos, mas caminham lenta e sinuosamente em direção ao futuro, deixando para trás alguns dos seus alunos. São escolas que não conseguem encontrar um estímulo para produzirem melhorias continuadas.

As escolas que se debatem com dificuldades (*struggling*) são ineficazes e sabem bem que o são, o que já joga a seu favor, porque se esforçam por melhorar, muitas vezes contra todas as probabilidades de sucesso, em contextos sociais difíceis. Há no seu interior uma enorme vontade de experimentar qualquer coisa que possa fazer a diferença. Em última análise, estas escolas acabam por conseguir atingir os objetivos traçados, devido à sua persistência, embora este processo seja acompanhado de alguma frustração, porque lhes faltam as competências para operacionalizar a mudança. Lamentavelmente, escolas como estas são,

por vezes, rotuladas de ineficazes, o que pode desvalorizar a sua responsabilidade pelo sucesso, inibir a celebração, tolher a capacidade de assumir riscos e debilitar posteriores esforços de melhoria.

Finalmente, no extremo inferior direito, estão as escolas ineficazes e em pleno processo de declínio (*sinking*). Os seus professores, por apatia ou ignorância, não estão preparados para lidar com a mudança. As normas dominantes são o isolamento, a autoconfiança, a culpa e o desânimo, que atuam como poderosos inibidores da melhoria. Estas escolas localizam-se habitualmente em zonas mais desfavorecidas, onde os pais são menos exigentes e os professores justificam o insucesso recorrendo a fatores externos como a “falta de bases” dos alunos ou a desresponsabilização das famílias e a sua fraca colaboração no processo de ensino aprendizagem.

Stoll (1999) salienta que pode ser demasiado simplista o conceito de uma cultura holística de escola, sobretudo quando se trata de escolas secundárias de grandes dimensões. Há autores que consideram que a cultura de escola se constitui através de um aglomerado de várias subculturas (McLaughlin,1990 e Huberman,1992), em que entram em ação as micropolíticas dentro da escola.

A escola enforma diferentes sistemas de valores que competem entre si: género, língua, etnia, religião, estatuto socioeconómico, relações de amizade e origem profissional. Se a estes fatores acrescentarmos os papéis que os diferentes membros de uma comunidade escolar desempenham: professores, alunos, pais, gestores, assistentes operacionais, cada grupo com os seus interesses próprios, torna-se evidente que a escola sofre de inúmeras tensões e pressões, que irão contribuir para definir e caracterizar essas subculturas.

Em síntese, a cultura de escola é um tema complexo mas importante, porque a mudança terá que vir de dentro da própria escola e é lá dentro que se tece a teia de valores, crenças, normas, emoções, relações sociais e relações de poder, que dão forma à cultura de escola. Para mudar a escola é preciso compreender e respeitar as diferentes interpretações e significados que as pessoas atribuem às ações educativas, é preciso regar o “jardim fértil” para que novas sementes possam germinar.

2.2. As culturas profissionais dos professores: a perspectiva de Andy Hargreaves

O estudo das culturas profissionais dos professores, enquanto grupo social, é uma área da sociologia da educação que conheceu um desenvolvimento relativamente recente. A investigação produzida sobre a escola como organização começou por privilegiar sobretudo o estudo dos alunos, dando pouco enfoque aos professores como grupo coletivo com uma cultura própria. No entanto, a partir dos anos 90, as culturas dos professores e as suas dinâmicas mereceram especial atenção no contexto dos processos de melhoria, eficácia e mudança das escolas, permitindo também lançar uma nova luz no estudo da escola como organização.

Os professores são peças chave para pôr em marcha qualquer mudança no interior da escola. Segundo Lima (2002), não é possível encarar a escola enquanto unidade de intervenção, “se não acreditarmos que é a cultura profissional que ela acolhe que medeia todos os esforços de ação e de inovação que se possam fazer e que viabiliza ou compromete qualquer iniciativa de transformação do seu modo dominante de funcionamento”.

As interações que os professores estabelecem dentro dos estabelecimentos de ensino são condicionadas por diversos fatores. Estas interações têm a ver com a pertença a um grupo de recrutamento ou departamento, com o grupo etário, o tipo de formação de base, o estatuto que têm na instituição, as afinidades e relações de amizade, os cargos atribuídos, as equipas que integram, as suas filiações político-ideológicas, com a personalidade de cada professor, as suas destrezas sociais e a capacidade de se relacionarem com os outros. Estes fatores podem organizar-se de modo mais ou menos complexo e diferem entre escolas. Estudar as culturas profissionais dos professores é pois uma tarefa difícil, que implica uma perspectiva múltipla, que engloba não só os seus padrões de relacionamento, mas também os seus modos de sentir, de pensar e de se expressarem. Segundo Lima (2000), é importante que este tipo de estudo se centre na ação dos professores na escola. Uma coisa é estudar o que os professores dizem que fazem, outra é constatar o que efetivamente fazem.

As culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas. *Fazer agir* é culturalmente tão significativo como *sentir* ou *pensar*. Abordaremos mais frutuosamente estas culturas se as encarremos, não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como *modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares* que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho (p. 64).

Também para Day (1999:127), “cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola”. Andy Hargreaves (1992:217) define culturas profissionais como “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”. A cultura, segundo o autor, constitui um enquadramento para a aprendizagem profissional, na medida em que transmite aos novos membros de uma comunidade de professores soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas. Assim, para compreender o que um professor faz e porque o faz é preciso compreender também a comunidade de ensino e a cultura de trabalho de que ele faz parte. Em *Changing Teachers, Changing Times* (1994), um livro de referência sobre a escola num mundo pós-moderno, em permanente mudança, Hargreaves identificou quatro padrões de interação social que descrevem o modo de agir dos professores nos seus contextos de trabalho: individualismo, colaboração, colegialidade e balcanização.

2.2.1. O individualismo

Hargreaves (1998) começa por referir que é consensual entre os autores que se dedicaram ao estudo de culturas profissionais, que o isolamento é uma presença contínua e alargada na cultura do ensino. Os professores, na sua maioria, continuam a ensinar “a sós, por trás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula”. Se por um lado esta forma de trabalhar é normalmente vista como “uma medida bem-vinda de privacidade, uma proteção em relação a interferências exteriores (...) e a atribuições de culpa e críticas”, por outro lado, “estanca fontes potenciais de elogio e de apoio”. O isolamento impede o reconhecimento do mérito, o *feedback* positivo e a divulgação e celebração de boas práticas.

Hargreaves refere que a bibliografia da investigação atribui as causas do individualismo a dois fatores. Por um lado, ao défice psicológico dos professores e por outro, às características próprias do local de trabalho.

Em estudos realizados por diversos investigadores (Lortie, Rosenholz e David Hargreaves), o individualismo surge tradicionalmente associado “à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade; a defeitos e fracassos dos professores, que seriam em parte “naturais” e em parte resultado das incertezas do seu trabalho”(idem :188).

Para Lortie (1975), o primeiro autor a estudar o individualismo dos professores “a incerteza é o fado daqueles que ensinam” (p.133) porque os fins do ensino são difusos e o *feedback* obtido sobre o sucesso da realização do ensino não é fiável.

David Hargreaves (1980) afirma que os professores “guardam ciosamente a sua autonomia”, não gostam de ser observados nem avaliados, porque receiam as críticas que podem acompanhar tal avaliação. A palavra “autonomia” é usada para mascarar a apreensão dos professores, relativamente à sua avaliação, e para justificar a exclusão de observadores.

Rosenholtz (1988), num estudo realizado em 78 escolas do Tennessee, conclui que os comportamentos de ajuda são pouco frequentes e que os professores não contactam uns com os outros para planificar o seu trabalho ou resolver problemas, preferindo isolar-se e guardar os seus problemas de disciplina para si próprios.

Andy Hargreaves (1998) alerta para o facto de ser perigoso atribuir as causas do individualismo apenas a um conjunto de características psicológicas dos próprios professores, sob pena destes poderem “transformar-se muito facilmente no bode expiatório da mudança não concretizada” (p.190). Segundo este autor, os dados obtidos nos estudos acima referidos, avançam demasiado facilmente para interpretações algo livres dos resultados obtidos, apresentando o individualismo dos professores como um conjunto de défices psicológicos implícitos, o que não é totalmente correto. Para Hargreaves a

explicação para o isolamento e individualismo dos professores deverá procurar-se também à luz de outras razões.

O segundo fator que está na origem do individualismo docente está associado ao local de trabalho. O individualismo é visto como um resultado do isolamento físico, relacionado com a arquitetura da escola e com o modo de organização do trabalho docente em salas de aula isoladas. Mas as razões do isolamento não podem ser explicadas apenas por fatores físicos. Segundo Flinders (1988), o isolamento é uma *estratégia adaptativa* para conservar recursos ocupacionais escassos que “protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução”. De facto, os sistemas de ensino atuais, dominados por princípios de racionalidade burocrática e de prestação de contas, tendem a empurrar os professores para formas de organização do trabalho em que o individualismo e o isolamento prevalecem. Dadas as características do trabalho docente, os professores necessitam de tempos e espaços de isolamento e trabalho individual para poderem centrar-se nas tarefas de preparação do ensino e avaliação dos alunos. Assim, o individualismo pode ser interpretado como uma estratégia de adaptação dos professores ao seu ambiente de trabalho.

Não podemos deixar de constatar que o individualismo como cultura de ensino é uma realidade nos contextos de trabalho dos professores. É, portanto, uma consequência das condições organizacionais do trabalho nas escolas e dos constrangimentos do trabalho docente. No entanto, esta cultura profissional continua a ter uma forte carga negativa e é sobretudo encarada como algo a eliminar.

Hargreaves (1998) defende que o individualismo pode ter outros sentidos e conotações de natureza menos negativa. Ele pode ser sinónimo de autonomia individual e apoio profissional. Citando Lortie, pode ser a causa de *recompensas intrínsecas* geradas pelas fortes relações afetivas que se estabelecem com os alunos no contexto da sala de aula, em ambientes restritos, onde prevalece uma cultura individualista, sobretudo no caso dos professores do 1º ciclo. O individualismo pode ser ainda, no contexto da filosofia política e social, segundo Lukes (1993), associado à dignidade humana, à privacidade, e ao desenvolvimento pessoal.

Parece-nos que a ideia de que o individualismo é nocivo e precisa de ser eliminado é demasiado redutora e pouco abrangente. Consideramos que o individualismo dos professores tem de ser respeitado. Para desempenhar bem as suas funções os professores precisam de tempos, espaços e modos de trabalho individual. Até o trabalho colaborativo exige uma certa dose de individualismo para preparação e organização do trabalho coletivo. A eficácia do trabalho em equipa depende muito da capacidade individual de cada um dos seus membros de ligar energias e saberes que são gerados individualmente, em processos singulares, adequados a cada um dos intervenientes. Da partilha destes saberes advém a riqueza do trabalho colaborativo, que não seria de todo possível sem o contributo de um trabalho individual prévio. Concordamos, por isso, com Hargreaves (1998), quando afirma a “insensatez de presumir que todo o individualismo é perverso” (p.205).

O individualismo é pois um complexo fenómeno social e cultural, com múltiplos significados, não necessariamente negativos, que importa decompor e analisar para melhor compreender as culturas profissionais dos professores. Hargreaves (1998) identifica três fatores de individualismo:

O *individualismo constrangido* é imposto por condicionalismos administrativos e organizacionais que impedem que os professores organizem o seu trabalho de outro modo. Este tipo de individualismo ocorre quando os professores ensinam, planificam e, de um modo geral, trabalham a sós e está diretamente relacionado com a estrutura das escolas em termos de organização do espaço. Salas de aula isoladas, poucos espaços disponíveis para trabalhar em conjunto e horários que não preveem tempos livres em comum. Nas escolas secundárias este problema foi recentemente agravado pelas exigências impostas na organização dos horários, devido à necessidade de criar uma bolsa de professores disponíveis para aulas de substituição, tornando-se complexo encontrar tempos da componente não letiva, que sejam comuns a vários professores, para se poder trabalhar dentro do mesmo departamento ou grupo disciplinar. Esta medida veio condicionar fortemente o trabalho colaborativo.

O *individualismo estratégico* refere-se aos padrões de trabalho individualistas, construídos pelos próprios professores, de modo a responder às contingências impostas pelos seus

contextos de trabalho. As fortes pressões e expectativas externas relacionadas com a prestação de contas, as sucessivas reformas no ensino e as solicitações dos alunos com necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem são fatores que fazem com que os professores se centrem nas suas salas de aula, perseguindo padrões de exigência excessivamente elevados e ritmos de trabalho intensos, impostos pelos próprios ou por outros. O individualismo decorre, assim, de uma concentração calculada no esforço, tratando-se de um individualismo estratégico, em que o tempo de preparação representa um recurso escasso, que não pode ser desperdiçado.

O *individualismo eletivo* refere-se à opção pelo trabalho individual por escolha própria, por uma questão de princípio, mesmo quando o trabalho colaborativo é encorajado e existem oportunidades para que aconteça. O individualismo eletivo é, mais do que uma resposta à força das circunstâncias, ou um cálculo estratégico de investimento eficiente, uma forma escolhida de agir profissionalmente. Trata-se de uma opção em que os professores preferem, por razões pessoais ou pedagógicas, trabalhar sozinhos.

Hargreaves (1998) conclui que os professores parecem ser fortemente motivados pela satisfação de trabalhar com crianças e pela ética do cuidado, não apenas confinada à sala de aula, mas também nas relações entre pares. Estas recompensas parecem ser fundamentais para a manutenção do sentido de individualidade, valor e mérito profissional. Também as oportunidades de formar juízos de valor, exercer o poder discricionário e usar a criatividade pessoal no trabalho são valorizadas pelos professores, constituindo uma prova da sua competência profissional. Por vezes, os requisitos do trabalho em equipa e da colaboração excluem estas oportunidades, o que pode causar alguma insatisfação e um esbatimento da individualidade dos professores. Finalmente, o autor recomenda que as escolas e as suas lideranças tenham a flexibilidade suficiente para tolerar o individualismo dos indivíduos excêntricos, interessantes e entusiastas, assim como o daqueles que trabalham melhor sozinhos do que em conjunto porque “na busca da norma colegial”, os sistemas menos flexíveis, arriscam-se a “punir a excelência” (p. 205).

Em síntese, Hargreaves propõe uma reinterpretação do individualismo, tal como tem sido estudado por outros autores, afirmando que as alegadas fraquezas do individualismo não

estão provadas. O autor identifica e revaloriza aspetos particulares desse individualismo, relacionados com o potencial criativo da individualidade no ensino, concluindo que “é tempo de abordarmos o individualismo com um espírito de compreensão e não de perseguição” (1998:193).

2.2.2. A colaboração

Hargreaves (1998) recorre a cinco elementos para caracterizar as relações de trabalho dos professores em culturas de colaboração. Assim, as interações que se estabelecem quando os professores colaboram são:

Espontâneas – As relações de trabalho em colaboração partem dos próprios professores, evoluem a partir da comunidade docente e são geradas por ela, podendo ser facilitadas e apoiadas administrativamente. A sua espontaneidade não é, no entanto, absoluta e pode ser influenciada pela direção da escola.

Voluntárias – As relações de trabalho colaborativas resultam da perceção que os professores têm do seu valor. Trabalhar em conjunto é para eles simultaneamente agradável e produtivo, porque partilham experiências, estão vocacionados para realizar este tipo de trabalho e não se sentem pressionados.

Orientadas para o desenvolvimento – Os professores decidem trabalhar em conjunto com o objetivo de desenvolver iniciativas próprias, ou para trabalhar em iniciativas solicitadas pelo exterior, nas quais estão empenhados e se envolvem. É frequente serem os próprios professores a estabelecer as tarefas e finalidades do seu trabalho. Neste sentido, são os próprios professores que geram a mudança e baseiam-se, enquanto comunidade, na sua confiança profissional e no seu juízo discricionário para responder a ordens externas.

Difundidas no tempo e no espaço – O trabalho colaborativo nem sempre é calendarizado. Os procedimentos acionados para a sua realização nem sempre passam pela marcação de reuniões. O trabalho desenvolve-se, normalmente, em encontros informais, quase impercetíveis, breves, mas frequentes. A colaboração pode traduzir-se apenas numa troca

de palavras ou de olhares, de agradecimentos, elogios, ofertas para trocas de serviço, partilha de problemas, encontros conjuntos com pais. As culturas de colaboração não são reguladas, pelo contrário, elas definem a forma como a vida profissional dos professores se desenvolve na escola.

Imprevisíveis – Os resultados da colaboração são incertos e imprevisíveis. Os professores controlam o seu trabalho e exercem poder discricionário sobre a sua ação na escola. Como tal, as culturas colaborativas são normalmente incompatíveis com sistemas de ensino fortemente centralizados, quando a margem de manobra para decisões de fundo sobre a organização do trabalho na escola é relativamente limitada.

Segundo Hargreaves (1998), a colaboração parece ter-se tornado uma espécie de metaparadigma para integrar a ação, a planificação, a cultura, o desenvolvimento, a organização e a própria investigação no ensino. Contudo, há uma contradição evidente entre a apologia da colaboração e o peso das medidas que impõem uma avaliação individual dos professores e promovem a competição entre colegas para a promoção na carreira.

O cenário da cultura colaborativa aqui exposto parece difícil de conciliar com a realidade da maioria das nossas escolas. A reduzida autonomia, a forte carga burocrática, que cada vez mais ensombra o trabalho dos professores, e o descontentamento que reina entre a classe docente não estimulam o trabalho colaborativo no atual contexto educativo.

2.2.3. A colegialidade

A colegialidade, a par da colaboração, surgem na literatura sobre ciências da educação como importantes contributos para a mudança. São apontadas como estratégias especialmente eficazes para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Liberman e Miller (1984) estimulam a partilha e o desenvolvimento de competências e fazem com que os professores aprendam uns com os outros, indo além da reflexão individual e dispensando a intervenção de peritos externos. Está provado que a partilha e a confiança geradas pela colegialidade conduzem a uma maior apetência para a

experimentação, para correr riscos e para um maior empenho dos professores num aperfeiçoamento contínuo.

Rosenholtz (1988) considera que, quer a colegialidade, quer a colaboração, são pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o desenvolvimento dos professores. Um importante estudo sobre eficácia de escolas, *School Matters* (1988), refere que as formas de colegialidade que se traduzem na tomada de decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas estão entre os fatores que se associam repetidamente aos resultados escolares positivos. Para Huberman (1984), a colegialidade e a colaboração são formas de assegurar a implantação de mudanças introduzidas através de fatores externos e constituem um contributo decisivo para a implementação de reformas curriculares.

As relações colegiais produtivas são consideradas um pré-requisito para o desenvolvimento curricular eficaz, na medida em que este depende da planificação conjunta realizada pelos professores, adaptando a cada escola as diretivas centrais. Hargreaves atribui o fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular à incapacidade para construir e manter relações colegiais de trabalho. Em suma, as benesses da colegialidade e da colaboração para a saúde e eficácia organizacional são inúmeras e amplamente apregoadas.

Para a liderança no interior das escolas, a colegialidade e a colaboração também têm implicações importantes. Segundo Shulman (1989), as imagens de professores envolvidos no exercício da liderança passaram a estar muito presentes nas escolas, na sequência da “segunda vaga” de reformas administrativas nos Estados Unidos, procurando transferir para os estabelecimentos de ensino os métodos de gestão das grandes empresas. Numa tentativa de descentralizar a autoridade, passou a pedir-se aos professores que partilhassem a liderança. Assim, a colegialidade passa a ocupar um lugar de destaque na defesa dos novos estilos de liderança: a liderança institucional (Shulman), liderança transformacional (Leithwood) e liderança partilhada (Glickman).

Resumindo, tanto a colegialidade como a colaboração funcionam como bases de sustentação para reformas no interior das escolas mas também para as reformas instituídas a partir do exterior. O sucesso da reforma curricular, o desenvolvimento profissional dos

professores, o desenvolvimento das escolas e os processos de liderança estão dependentes da construção de relações colegiais positivas, que são a chave para a mudança educativa.

Contudo, a colegialidade tem sido alvo de críticas devido às dificuldades na sua implementação, aos constrangimentos relacionados com o tempo que os professores têm disponível para trabalhar em conjunto e ao desconhecimento do que é a colegialidade por parte de alguns professores.

Também o significado da palavra colegialidade parece merecer interpretações dúbias. Com efeito, as práticas colegiais ou colaborativas podem assumir variadíssimas formas, tais como o ensino em equipa, o *peer coaching*, a planificação em colaboração ou a investigação-ação. A colegialidade pode concretizar-se em simples conversas informais na sala dos professores, na ajuda entre pares, em conselhos relativos à utilização de recursos e materiais. No fundo, a colegialidade está presente sempre que os professores trabalham em conjunto ou falam uns com os outros sobre o seu trabalho. Hargreaves (1998) argumenta que não existe, de facto, uma colaboração ou a colegialidade “verdadeira” ou “real”, o que existe são diferentes formas de colaboração ou colegialidade, que têm consequências diferentes e servem propósitos diversos.

Se procurarmos analisar o que diz a investigação sobre práticas colegiais e colaborativas geradoras de mudança, constata-se que os resultados não são animadores. Vários estudos referem que as práticas colegiais verdadeiramente geradoras de desenvolvimento profissional, que favorecem a prática reflexiva são pouco comuns. Little (1990), ao debruçar-se sobre o estudo de práticas colegiais descobriu que o trabalho colaborativo era muito raro ao nível da sala de aula. A mesma autora (1987) afirmou que “grande parte daquilo que passa por colegialidade, não representa grande coisa” (p.550), sublinhado que as maiorias das interações docentes descritas como “colaboração” são ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas.

Hargreaves (1998), no estudo que realizou sobre o tempo de preparação que os professores dedicam ao ensino, constatou que muito pouca atenção era dedicada às revisões críticas coletivas e reflexivas sobre a prática letiva. Também Leithwood e Jantszi, (1990) referem

que há poucos indícios de *feedback* crítico sobre o ensino entre os professores de escolas que, de outro modo, poderiam ser considerados “colaborantes”. Lieberman (1992) reconhece que é difícil criar culturas geradoras de desenvolvimento profissional, em contextos burocráticos, onde a condescendência é a norma:

“A maioria de nós passa a vida profissional com questões burocráticas. Chegamos à conclusão de que trabalhar sozinho é a norma, enquanto partilhar exige muito tempo e cooperar é difícil – e, em alguns casos, até mesmo suspeito. (...) o papel da liderança de topo é fazer com que todas as peças da cadeia burocrática funcionem, garantindo que os mitos e os símbolos obrigatórios sejam uma parte consistente da vida organizacional (p.152).

Em síntese, as esperanças iniciais depositadas nas culturas colegiais e colaborativas entre os professores têm vindo a ser questionadas pelos resultados da investigação. A colegialidade parece não ser afinal a varinha mágica para a mudança. Constatou-se que o impacto das culturas colegiais e colaborativas tem uma expressão reduzida no desenvolvimento profissional, porque as relações colegiais são escassas, ficando-se mais pelos contactos breves e informais, evitando a sala de aula e a reflexão sobre práticas letivas. Os problemas conceptuais também não têm permitido, com rigor, diferenciar as várias formas de interação dos professores nos seus contextos de trabalho. A estrutura fortemente burocrática dos sistemas de ensino não favorece a emergência de práticas colegiais e colaborativas espontâneas, contribuindo antes para enfraquecer iniciativas deste tipo, através de uma colegialidade mandatada.

A colegialidade artificial

Hargreaves esclarece que este tipo de colegialidade ocorre sempre que as relações profissionais não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e alargadas no tempo e no espaço. Neste sentido, a colegialidade artificial pode distinguir-se através de vários aspetos:

É *regulada administrativamente* - Exige-se aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto.

É *compulsiva* - O trabalho em equipa é uma obrigação. A compulsão pode ser direta ou indireta e está relacionada com promessas ou sanções aos professores.

É *orientada para a implementação* – Os professores são forçados a implementar regras impostas pelo diretor ou ministério, por exemplo o currículo nacional, programas de aprendizagem acelerada, ordens de serviço, ou estratégias de aprendizagem cooperativa.

É *fixa no tempo e no espaço* – A colegialidade artificial ocupa tempos e espaços particulares e faz parte da regulação administrativa. Traduz-se em tentativas de assegurar a cooperação através do fingimento.

É *previsível* – Destina-se a produzir resultados com um grau de previsibilidade elevado. Constitui uma simulação administrativa segura da colaboração. Substitui as formas espontâneas, difíceis de controlar e imprevisíveis da colaboração gerada pelos professores.

Inúmeros exemplos de colegialidade artificial podem ser facilmente identificados nos contextos de trabalho dos professores. Por exemplo, as reuniões de planificação do trabalho no início do ano letivo, ou as reuniões de subgrupo para aferir critérios de avaliação são, nalguns casos, exemplos de colegialidade artificial, porque não passam de meros procedimentos de rotina, em que não há ganhos significativos na interação produzida.

Hargreaves (1998) alerta para as consequências da colegialidade artificial: a inflexibilidade e a ineficiência. Em primeiro lugar, a ação decretada tende a ser mal recebida por quem tem que a executar, sobretudo quando não se vislumbram os benefícios do trabalho imposto. Como refere Hargreaves (1998), a colegialidade artificial “atrasa, distrai e menospreza os professores” (p.253). Em segundo lugar, a colegialidade artificial “esmaga o profissionalismo” e faz com que os esforços e as energias dos professores se desviem, para fazer cumprir exigências administrativas inflexíveis e desadequadas aos seus contextos de trabalho. Em terceiro lugar, só será possível reduzir os efeitos nefastos da colegialidade forçada, concedendo aos professores maiores responsabilidades na conceção, implementação e gestão do currículo, dando-lhes a flexibilidade necessária para que

possam trabalhar em comum e ajustar os programas aos cenários específicos dos seus contextos de trabalho.

Em suma, a colegialidade artificial parece estar cheia de armadilhas que minam o bom funcionamento das instituições, às quais os líderes deverão prestar a melhor atenção, tentando gerir, da melhor forma, questões de sensibilidade e flexibilidade.

2.2.4. A balcanização

A balcanização é um tipo de colaboração que divide e separa os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários dentro da própria escola. A forma balcanizada é definida, tal como as outras anteriormente analisadas, por padrões particulares de interação entre docentes. Estes padrões consistem em situações em que os professores trabalham em pequenos subgrupos dentro da comunidade escolar, por exemplo, os departamentos ou os grupos disciplinares. As configurações que estas formas de associação, por vezes, assumem e os seus efeitos podem ter consequências negativas para os alunos e para os professores. Nas suas formas mais características, as culturas balcanizadas têm quatro características adicionais:

Permeabilidade baixa – Na culturas balcanizadas os grupos estão fortemente isolados uns dos outros. Os professores balcanizados pertencem predominantemente a um só grupo e a sua aprendizagem profissional ocorre principalmente, no seio do próprio grupo. O que os professores de um departamento sabem e aquilo em que acreditam é bastante diferente do que os professores de outro departamento sabem e acreditam.

Permanência elevada – Os subgrupos da cultura balcanizada persistem ao longo do tempo e são poucos os professores que se movem entre grupos de um ano para o outro. As categorias de subgrupo permanecem estáveis, assim como a participação de cada elemento.

Identificação pessoal – As pessoas ficam especialmente ligadas a subcomunidades, no interior das quais se desenvolve e se define a sua vida profissional. Nas escolas este processo tem a ver com as disciplinas ou com os graus de ensino. A pertença ativa a

subgrupos associa a estas identidades um conjunto de pressupostos que são partilhados no interior da comunidade. A identificação singular com determinados subgrupos enfraquece a capacidade de empatia e colaboração com os outros.

Compleição política – As culturas balcanizadas possuem a sua própria política e os seus interesses próprios. As promoções, o *status* e os recursos são distribuídos de acordo com a pertença a estas subculturas. Os professores dos alunos mais velhos, ou de certas disciplinas, tendem a usufruir de maior *status*. Nas culturas balcanizadas há vencedores e vencidos e as dinâmicas de poder, exteriorizadas ou latentes, dentro destas culturas, determinam o modo de agir dos docentes enquanto comunidade.

A balcanização divide os professores e é muito comum nas escolas secundárias, devido à sua divisão em departamentos e grupos disciplinares. Nas culturas balcanizadas os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola, como um todo. Este tipo de cultura não favorece iniciativas de desenvolvimento profissional fora do grupo disciplinar ou nível de ensino e coloca problemas aos diretores que querem introduzir na escola uma visão mais alargada de profissionalismo.

Em síntese, as escolas secundárias balcanizadas estão mal preparadas para enfrentar os complexos desafios do mundo pós-moderno. Segundo Hargreaves (1998) a balcanização estabelece “fronteiras fortes e duráveis entre as diferentes partes de uma organização” (p.266), inibindo a aprendizagem organizacional e a mudança educativa. As escolas balcanizadas não conseguem dar uma resposta eficaz às mudanças e necessidades da comunidade, não possuem os recursos humanos necessários para uma aprendizagem flexível dos alunos e não favorecem o crescimento profissional contínuo dos seus professores.

2.3. O impacto das culturas profissionais na ação dos professores: ver para mudar.

Nas últimas décadas as escolas têm sofrido inúmeras pressões impostas por um excesso de inovação. Algumas escolas conseguem lidar melhor com estas pressões do que outras. As escolas que conseguem mapear as suas culturas estão mais aptas a compreender, manter ou

alterar essas culturas e, por isso, são mais capazes de gerir processos de mudança com sucesso.

Jon Prosser (1999:13) dá exemplos de estudos desenvolvidos por vários investigadores em que a cultura de escola desempenha um papel importante na gestão da mudança. Um estudo de MacBeath e Mortimore (1993) “Improving School Effectiveness” salienta o *ethos* da escola como fator chave para a mudança e melhoria. David Hargreaves (1995) propõe um quadro concetual destinado a identificar a cultura de escola, enquanto Ainscow (1994) propõe ajudar as escolas a debater as suas próprias culturas. Stoll (1995), num estudo sobre estratégias para a melhoria de escolas, desenvolvido no Instituto da Educação da Universidade de Londres, relata a importância da colaboração entre “amigos críticos”, autoridades locais e escolas, no despoletar de processos de mudança de cultura de escola que conduzem a uma melhoria significativa. Wallace (1996) reflete sobre as mudanças operadas pela fusão de três escolas primárias e o seu impacto nas culturas profissionais dos professores. Bell (1989) apresenta resultados semelhantes num estudo sobre agregação de escolas secundárias. A investigação nesta área tem permitido identificar questões que têm implicações importantes na definição de políticas educativas e na reorganização das escolas.

Perceber o que se passa numa organização implica um olhar de várias perspetivas. Stoll (1999) usa uma excelente metáfora para ilustrar esta ideia. Segundo a autora, para gerir eficazmente processos de mudança é preciso ver a escola como um *iceberg*. O que se vê à superfície é a forma como a escola está organizada, as estruturas, os papéis atribuídos, as responsabilidades, os projetos. Mas o que está submerso, é o que constitui verdadeiramente a cultura de escola. Para mudar a escola é preciso compreender que o que se passa debaixo de água terá necessariamente implicações nas tentativas de mudança que se pretendem fazer à superfície. As pessoas, as emoções as questões da micropolítica da escola irão influenciar as reações à mudança.

As escolas eficazes terão que ser capazes de construir relações internas e ligações que simultaneamente promovam a colegialidade e o individualismo (Hargreaves, 1998). Parece um paradoxo, mas a cultura de escola deverá promover a aprendizagem em grupo ao

mesmo tempo que preserva a individualidade, porque precisamos de criatividade para lidar com o desconhecido e resolver problemas. Com efeito, será necessário que as culturas e as contra culturas interajam para encontrar soluções inovadoras para situações complexas e imprevisíveis.

Em síntese, o mundo está a mudar rapidamente, e como ele, a escola e os professores terão que mudar também. Não há receitas mágicas e os processos de mudança são lentos e progressivos. Contudo, o conhecimento da cultura de escola e das culturas profissionais dos professores facilitam os processos de mudança. Porque há práticas que se adequam melhor a determinados contextos do que a outros, a mudança eficaz terá que vir inevitavelmente de dentro da própria escola e terá que implicar os professores.

Capítulo III

3. A organização do trabalho docente na escola: perspectivas de análise

3.1. A escola: uma organização complexa

A escola tem a seu cargo uma função social secular, a nobre função de ensinar/fazer aprender. A esta função têm sido progressivamente anexadas outras, que foi gradualmente incorporando e que lhe conferem um papel extremamente importante e simultaneamente complexo. Além de organizações sociais, as escolas são comunidades que partilham valores e que podem também organizar-se para aprender a ensinar melhor. Assim, a escola deve ser entendida como uma entidade dinâmica e específica, o que resulta das suas características como entidade social, como comunidade e como organização. Interessa portanto, cada vez mais, compreender a escola como um objeto de estudo específico, com características muito próprias.

O interesse pelo estudo da escola tem vindo a evoluir, centrando-se inicialmente numa perspectiva macro, nos modelos científicos da sociologia e da psicologia durante as décadas de 50 e 60. Numa fase seguinte, entre os anos 70 e 80, as ciências da educação centram-se mais na perspectiva micro da sala de aula com o estudo da didática, do currículo e da pedagogia. Mais recentemente, no âmbito da sociologia das organizações educativas, a escola passou a ser estudada numa perspectiva meso, como uma organização específica e complexa. O estudo da escola como organização implica uma abordagem multifacetada das suas várias dimensões: das estruturas, das lideranças, das lógicas de ação, dos conflitos de poder, das estratégias, do modo de organização dos tempos e dos espaços, com um enfoque especial nas ações concretas dos indivíduos e nas interações que se estabelecem entre os seus atores.

Para Formosinho (1986), a escola é “uma organização específica de educação formal”, que certifica os saberes que proporciona, marcada pelo interesse público dos serviços que presta. Etzioni (1964) propõe uma tipologia baseada no conceito de poder em que as organizações podem ser: coercivas, quando o poder é imposto pela força ou baseado em

prémios ou punições; utilitárias, quando o poder se baseia em incentivos económicos; normativas, quando o poder se baseia no consenso sobre objetivos e métodos. Blau e Scott (1970) apresentam uma tipologia da organização baseada no conceito de beneficiário principal, ou seja, quem beneficia com a organização. Assim, as organizações podem ser de *associações de beneficiários mútuos*, em que os beneficiários são os próprios membros; *organizações de interesses comerciais*, em que os beneficiários são os proprietários ou acionistas; *organização de serviços*, quando os beneficiários são os clientes; *organizações de Estado*, quando o beneficiário é o público em geral. Segundo a tipologia de Etzioni, a escola seria então uma organização normativa, uma vez que o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre os participantes. Por sua vez, na tipologia de Blau e Scott, as escolas são organizações de serviços e do Estado.

Outros autores, Sedano e Pérez (1989), veem a escola como uma empresa educativa, cuja finalidade é a produção de bens reclamados pela sociedade, (alunos instruídos, bem formados e socializados), mas a escola não é uma empresa. Como instituição, ela tem uma missão e um conjunto de objetivos muito próprios, diferentes dos de uma empresa, porque visa a formação e educação de pessoas. Se quisermos pois estudá-la na sua plenitude, é preciso distinguir os fatores que fazem dela uma “organização específica”. Alves (2003:12) aponta diversos fatores que a distinguem de outras organizações:

- A escola é uma organização socialmente construída por uma multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspetivas diferentes;
- O trabalho da organização, ao visar adolescentes e jovens, torna singular os processos e os produtos;
- Os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder;
- Os objetivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar;
- A estrutura interna aparece debilmente articulada, o que dificulta o exercício hierárquico da autoridade e torna ineficazes os mecanismos formais de coordenação entre os seus membros e níveis;

- A cultura escolar, ao privilegiar e proteger a autonomia individual dos professores, cultiva o sentimento de privacidade e responsabilidade individual no exercício das funções docentes.

Como se constata, a escola é uma realidade complexa. A sua estrutura heterogénea, os múltiplos atores que nela se movem e os seus interesses conflitantes, o seu modo de funcionamento centralizado e burocrático, por um lado, desconectado e anárquico, por outro, apelam a uma análise multifocalizada, que permita compreendê-la nas suas diferentes perspetivas.

Perspetivas de análise da escola como organização

Segundo Canário (2005:52), a partir dos anos 80 emerge um processo de “descoberta da escola” com o “reconhecimento da especificidade organizacional do estabelecimento de ensino, da sua identidade e do seu efeito sobre as aprendizagens dos alunos”. Na origem deste processo parece estar a “crise” do modelo de investigação empírica, caracterizado por inquéritos extensivos, que dominou até aos anos 70 (relatório *Coleman*) e que estabelecia correlações estatísticas entre as características das escolas e os resultados dos alunos. Passa-se de uma perspetiva de análise dos “produtos” para uma análise dos “processos”, “baseada numa abordagem etnográfica da vida interna dos estabelecimentos de ensino, na qual os próprios atores são chamados a participar ativamente”. A escola transforma-se de objeto social em objeto científico, numa nova tendência de alargamento do campo de investigação, para além das suas fronteiras e numa perspetiva que confere a possibilidade de “ler” e interpretar os fenómenos escolares à luz de uma pluralidade de paradigmas: positivista, interpretativo, crítico, entre outros.

A perspetiva científico-racional

No âmbito do quadro teórico de análise das organizações escolares, o enfoque científico-racional parece continuar a merecer a preferência de muitos investigadores, embora seja alvo de algumas críticas e limitações. Esta perspetiva parte do pressuposto que existe um modelo ideal de organização que pode ser descrito e reproduzido mediante uma estrutura formal, em que as estruturas, as funções, os processos e os produtos podem ser

previamente definidos. O enfoque científico-racional agrega as teorias organizacionais associadas ao rendimento das empresas: as teorias da administração científica de Taylor e Fayol; da organização como problema técnico de Urwick; a teoria da burocracia de Weber; a teoria das relações humanas de Mayo e a teoria da saúde organizativa de Argyris.

Segundo esta perspetiva, as organizações devem dispor de ambiente, tecnologia e recursos humanos apropriados para atingir metas previamente definidas, no sentido de atingir a máxima eficácia. A autoridade e as normas impessoais favorecem o controlo e a coordenação. Potenciam-se assim modelos de gestão verticais e autoritários, consequência da separação entre quem concebe as regras e quem as executa, quem sabe e quem aplica.

Alguns autores, entre os quais Licínio Lima (1994), consideram que este modelo tem dominado as políticas educativas em Portugal:

“(…) as políticas educativas de modernização e de reforma também frequentemente integram os pressupostos e soluções de tipo taylorista. As novas prioridades são: recuperação de atrasos, desejos de integração europeia, alcance de metas estatísticas, combate ao desperdício e à ineficácia, elogio da excelência (nichos de qualidade), isto é meras questões técnicas e gestionárias que se inscrevem no quadro de uma perspetiva neo-tayloriana” (p.124).

Este modo de ver a escola impulsionou também de forma significativa o movimento das escolas eficazes e contribuiu para identificar e delimitar variáveis relevantes para o seu estudo, como por exemplo: os objetivos claros; a planificação em equipa; o controlo; ordem e disciplina; a liderança forte do diretor; o apoio institucional externo.

As críticas ao enfoque científico-racional centram-se na sua manifesta insuficiência para estudar a escola como organização porque se fica pela estrutura e os seus aspetos exteriores, não permitindo desocultar os processos internos, os valores, as crenças e os significados que as pessoas atribuem às ações.

A perspetiva interpretativo-simbólica

Centremo-nos agora no enfoque interpretativo-simbólico, que vem precisamente considerar a escola como uma realidade que integra um conjunto de diferentes significados, construídos e partilhados pelas pessoas. Nesta perspetiva as representações

sociais e as relações humanas assumem uma relevância considerável. A organização é formada essencialmente por pessoas com percepções, expectativas e graus de satisfação a ter a conta. A cultura organizacional é um aspeto chave, sendo que a organização é criadora da sua própria cultura. A inovação é um processo de negociação e de consenso sobre novos significados e projetos de ação.

No caso da escola, é frequente recorrer-se a este enfoque para estudar dinâmicas organizativas como a liderança, a tomada de decisões ou a avaliação, através das quais se mantém a legitimidade e estabilidade da organização. Esta perspetiva favorece a implicação das pessoas e pode contribuir para o fortalecimento de culturas de escola, permitindo identificar experiências de trabalho cooperativo e estratégias para o desenvolvimento de projetos.

O enfoque interpretativo-simbólico analisa a realidade sob o ponto de vista dos atores que nela se inserem, procurando compreender os significados existentes nas organizações. Deste modo, os investigadores recorrem frequentemente a técnicas etnográficas como a observação participante e a entrevistas, que resultam em descrições narrativas e estudos de caso. Esta abordagem é assim fortemente condicionada pela perspetiva do investigador e marcada por uma certa subjetividade e ambiguidade, de que são expressão as metáforas da *anarquia organizada*, do *caixote do lixo* e do *sistema debilmente articulado*, que abordaremos mais adiante.

A perspetiva crítico-política

Procurando ultrapassar as limitações impostas pelos modelos racionais normativos, que viam as escolas com espaços homogéneos de assimilação de valores, com objetivos comuns, os modelos políticos vêem as organizações educativas como *loci* de confronto de poderes, onde se entrecruzam vários interesses, valores e crenças, provenientes também de várias fontes, grupos e indivíduos. As organizações são vistas como “miniaturas dos sistemas políticos globais” (Costa, 1998), em que se desencadeiam situações de conflito, se mobilizam influências, se estabelecem estratégias e se orientam negociações, em processos estrategicamente conduzidos pelos seus atores.

Rocha (2007:13) refere que esta dimensão da escola, onde se “engendram as mais variadas relações de poder” é relevante, não só para perceber como se desencadeiam os processos de conflito, como são resolvidos ou apaziguados, mas também para perceber como se gera a ordem, que pode dar origem a formas de cooperação.

Definitivamente, concepções tais como poder, conflito, interesse, oportunismo, regateio, negociação, bluff e *lobbying*, entre outros, irão assumir um estatuto de relevância na análise das organizações educativas, vistas como “sistemas plurais, muitas vezes fraturados pelos conflitos” (Baldrige, 1971, pp. 26 e 107) mas em que a análise da ordem e da cooperação, a análise das formas de “negociação” tanto quanto das formas de conflito, faz sentido ser convocada já que estas formas, na sua correlação, originam as relações de poder que se operam nas organizações educativas (Bacharach, 1988, pp.282 e ss.).

No atual contexto educativo, as relações de poder alteraram-se na escola. O diretor assumiu um novo estatuto que lhe confere mais autoridade e os coordenadores de departamento assumirem também uma posição de maior controlo. Será importante que as pessoas que ocupam posições de poder hierárquico, em estruturas de topo e intermédias, se apercebam que o reforço constante do poder pode ser opressivo. Se não se ouvirem as pessoas, se não houver espaço para discussão e negociação, se não houver lugar para iniciativas espontâneas, então os professores não terão boas razões para se implicarem e se verem como atores ativos numa gestão participada e democrática da escola.

Sob uma outra perspetiva, inversa à anterior, Caria (2007), chama à atenção para um outro tipo de poder. Segundo o autor, dentro de cada escola os professores criam uma cultura, ou culturas próprias, através dos seus modos de estar na profissão e das relações que estabelecem uns com os outros. Isto confere-lhes um certo tipo de poder coletivo. Numa análise curiosa, Caria chama-lhe *poder periférico*, por oposição ao poder centralizado, que institui práticas sociais legítimas, e descreve-o assim:

O poder da periferia da instituição/campo é fundamentalmente informal, oral e interativo. Não se organiza de modo a constranger a ação individual ou a fixar a conduta dentro de um modelo de ação. Sendo assim, não pretende ser pró-ativo ou afirmar um qualquer projeto de ação comunitária de origem ou de destino. O poder periférico é o da resistência, da sabotagem, da oposição silenciosa; que, portanto, não tem uma identidade discursiva própria que permita disputar um lugar dentro do poder e dos conflitos legítimos a um dado campo social, mas que, ao mesmo tempo, todos os dias, pode limitar ou potenciar o poder prático a instituir (p.131).

Quem se move dentro de uma instituição de ensino sabe bem que tipo de poder “mudo” e “surdo” é este de que fala Caria, e sabe também, por certo, como pode ter efeitos devastadores nas tentativas de mudança.

Que modelo(s) para “ler” a realidade organizacional?

Como se constata nesta tentativa de resumir um quadro teórico de análise, há um vasto conjunto de conceitos que remetem para várias realidades e implicam abordagens metodológicas diversas. Importa, pois, reforçar a ideia que não há um modelo melhor do que o outro, nem é possível estudar a escola sem optar por diferentes perspetivas.

Dentro desta linha, Lima (2006) propõe um modelo de análise que reúne consenso, “buscando contrariar a excessiva fragmentação do campo (...) e a tradicional dificuldade de articulação de abordagens teóricas distintas, no quadro da mesma investigação” (p.22). O modelo de Lima assenta na hipótese de um *modo de funcionamento díptico da escola*, “procurando abarcar as diversas perspetivas de análise organizacional entre os extremos e um *continuum*, de um lado marcado pela *burocracia racional* e, de outro, pela *anarquia organizada*” (*ibidem*).

Segundo Lima (1992), a escola é “simultaneamente um *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras”. Deste modo, para a compreender será preciso realizar “análises multifocalizadas (...), valorizando o estudo quer do *plano das orientações para a ação*, quer do *plano da ação*”. No *plano da ação* encontram-se as teorias implícitas, as representações do mundo organizacional da responsabilidade dos atores, que convocam uma *démarche* interpretativa. Por outro lado, no *plano das orientações para a ação*, situam-se as políticas, as orientações e as regras presentes nos documentos estruturantes das escolas, que apontam e prescrevem formas de ação. Tendo em conta estes dois planos, interessa ainda perceber como eles convergem, na forma como as normas são interpretadas e reinterpretadas dentro da escola:

“Os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras

dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras” (Lima, 1997).

Sabendo então que a escola é uma organização complexa, em que se confrontam vozes, interesses e opiniões diversas, o seu estudo exige a adoção de uma análise multifocalizada, que permita captar a realidade organizacional observando-a de diferentes ângulos e com várias lentes.

Em Portugal, as décadas de 80 e 90 são épocas de renovação na investigação educacional. Assiste-se à emergência da sociologia das organizações escolares com a publicação das teses de doutoramento de Lima (1998) e Barroso (1995). A sociologia passa a privilegiar uma visão mais holística e empírica, mas também mais complexa, das características que distinguem as organizações educativas. No início do século XXI, os modelos normativo-pragmáticos e analítico-interpretativos são usados em simultâneo para analisar a realidade da escola, a par de várias imagens e metáforas organizacionais que ajudam a compreender o seu funcionamento. Destacaremos a seguir algumas destas metáforas e imagens.

A metáfora da “anarquia organizada” (Cohen, March e Olsen, 1972) visa explicar uma organização que obedece a uma estrutura própria e a uma ordem (que pode não ser desordem), completamente diferente da ordem racionalista, que vem desafiar e por em causa o modelo instalado da burocracia. A organização é caracterizada pela ambiguidade, objetivos problemáticos, participação fluída, tecnologias pouco claras e indeterminação do centro do poder.

A metáfora do “sistema debilmente articulado” (Weick, 1979) ajuda a explicar um sistema constituído por elementos vagamente conectados, onde as coisas não acontecem sempre de forma articulada. Dentro da organização há uma articulação débil entre meios e fins, intenção e ação, hoje e amanhã. Não há uma coordenação eficiente e racional entre os vários elementos e as estruturas, que embora pareçam unidos, preservam uma identidade própria (Costa, 2007).

A metáfora do “caixote do lixo” (Cohen, March e Olsen, 1972) procura caracterizar o processo de tomada de decisões, sendo o caixote do lixo um espaço para onde se atiram

problemas e soluções e onde se vão buscar, de forma aleatória, soluções que podem não ser adequadas aos problemas.

A metáfora do “campo de batalha” (Ball, 1989) é usada para explicar o clima de conflito que existe na escola, latente ou explícito, a nível das relações entre os vários atores: alunos, professores, pais e gestores.

A metáfora da “fábrica” de Foucault (1976), em que a escola é entendida como uma cadeia de montagem, em que os alunos são ordenados em fila, para serem mais facilmente controlados.

A metáfora da “hipocrisia organizada” de Brunsson (1989) para explicar a inconsistência, a descoordenação e a incoerência entre *o discurso, a decisão e a ação*. Ou seja, de forma a legitimar a ação e agradar a diferentes audiências, diz-se uma coisa, decide-se outra e faz-se ainda uma outra (Alves, 2003: 87).

A metáfora do *iceberg* (Herman) para explicar as relações entre a estrutura formal (descoberta) e informal (submersa) da organização. Esta metáfora apela à capacidade de interpretar a realidade organizacional a partir das interações entre o explícito e o implícito.

Jorge Adelino Costa (1996) sugere que se associe ao estudo da escola um conjunto de imagens que permitem “captar o carácter multifacetado e complexo da mesma, que sempre escapa a uma visão singular, ou seja, articuladas diptricamente, aliás a *luta* teórica é também uma *luta* entre metáforas organizacionais” (p.16). Costa propõe cinco imagens para iluminar o estudo da escola como organização: a escola como *empresa*, (Taylor); a escola como *democracia* (Mayo e Dewey); a escola como *arena política*; (Baldrige); a escola como *anarquia* (Cohen) e a escola como *cultura*, (Ouchi).

Também Morgan (1986) celebrou várias metáforas para a leitura da complexa realidade organizacional, identificando as organizações como: *máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação e instrumentos de dominação*. Para este autor, a articulação entre imagens e metáforas organizacionais é

fundamental para compreender a verdadeira complexidade das organizações. Também este autor sublinha que só o tal olhar multifocalizado e contextualizado permitirá perceber o carácter paradoxal da organização. Morgan reforça que as metáforas facilitam a construção de modelos que permitem ver mais longe e nos fazem progredir na interpretação dos contextos organizacionais.

Referencial teórico para um modelo de análise

Compreender a escola como organização educativa exige então um esforço de interpretação teoricamente orientado e direcionado para um modelo de análise. Esse modelo deverá constituir-se a partir das *lentes* mais adequadas para observar a realidade a estudar. O que se propõe agora é exatamente construir um modelo que nos permita “ler” a realidade que queremos observar e nos ajude a desenhar a metodologia a que iremos recorrer na parte empírica deste trabalho.

Retomando o tema desta investigação, convém recordar que se trata de um estudo de caso, em que se pretende perceber como se tece a ação dos professores de um departamento de línguas numa escola pública, tendo como referência as culturas profissionais enunciadas por Hargreaves (1998): individualismo, colaboração, colegialidade e balcanização.

No âmbito deste estudo, interessa compreender como as abordagens teóricas podem contribuir para observar, desocultar e interpretar as dinâmicas de ação dos contextos de trabalho em que os professores se movem. Tendo presente o referencial multifocalizado, privilegiámos as seguintes perspetivas de análise: a perspetiva burocrática, pela sua visão da escola como elemento de uma cadeia hierárquica, resultante de um “modelo organizacional decretado”; a perspetiva das relações-humanas, pela relevância que atribui à participação dos atores e às suas formas de comunicação; a perspetiva neo-institucional, pelo destaque que concede à força da tradição, das rotinas e dos símbolos dentro da instituição.

3.1.1. A racionalidade burocrática

O modelo burocrático é com frequência escolhido para explicar o funcionamento das organizações educativas, sobretudo devido aos aspetos que se prendem com o poder e a estrutura formal da escola. Em Portugal constitui uma referência dominante na investigação em educação, nomeadamente com as teses de doutoramento de Formosinho (1987) e Fernandes (1992), que privilegiam este modelo.

Como adverte Silva (2006:83), é importante que fique claro que “as características do modelo burocrático não pertencem a uma organização concreta”. Haverá certamente organizações mais burocráticas do que outras. As características da burocracia podem estar presentes numa organização em diferentes dimensões e em diferentes graus, o que constitui um desafio para a *démarche* heurística do investigador. Segundo Rocha (2007:3), “a delineação de objetivos claros, a construção de critérios racionais de execução e de resolução de problemas, a determinação *a priori* de regras formais que determinam a ação, a departamentalização” são lógicas importadas da divisão racional do trabalho que são típicas da burocratização da educação.

Lima (1992) destaca as seguintes características do modelo burocrático, quando aplicado ao estudo da escola: “a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais” (p.6).

Silva (2006) destaca cinco características das organizações burocráticas que procurámos ilustrar, recorrendo a alguns exemplos de práticas e situações que ocorrem nas escolas.

1. “A legalidade, fundada na existência de normas formais obrigatórias que estipulam um funcionamento previsível da organização, num quadro definido de regras” (p.82). Como exemplo, podemos citar a abundante legislação que regulamenta o funcionamento das escolas, a que são frequentemente introduzidas alterações, nem sempre claras, o que obriga a um constante esforço de (re)interpretação de leis, decretos, regulamentos, circulares,

estatutos, etc. Um outro exemplo são os documentos internos produzidos nas escolas como o projeto educativo, o regulamento interno, os projetos curriculares de turma, que ditam normas formais, mas que nem sempre cumprem as suas funções.

2.“A hierarquia, na base da qual se define uma estrutura de autoridade e controlo e uma organização de cargos, cabendo a cada ocupante de um cargo um desempenho de funções em conformidade com as atribuições conferidas. (...) Há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores, o que preserva os ocupantes dos cargos do livre arbítrio, pois estabelece limites de autoridade, na base de um sistema consistente de normas” (p.82). É o caso da atribuição de cargos (coordenadores de departamento, delegados de grupo e coordenadores de subgrupo) que produz mecanismos de controlo (mais ou menos eficazes) do trabalho realizado pelos professores nas escolas.

3.“A impessoalidade, caracterizada pela distribuição de tarefas, de acordo com os cargos, e segundo critérios definidos de tal forma que as pessoas são consideradas simples ocupantes de cargos. Ao separar-se o cargo da pessoa, a autoridade e o poder tornam-se atributos, não das pessoas, mas dos cargos, o que impede a intrusão de fatores pessoais na tomada de decisão” (p.82). O processo de avaliação do desempenho docente é um exemplo paradigmático desta situação. Os pareceres dos professores avaliadores e relatores não foram muitas vezes tidos em conta, ou foram alterados, devido à obrigatoriedade de respeitar as quotas impostas. Um outro exemplo que ilustra a impessoalidade na atribuição de cargos foi o concurso para professor titular, que resultou na atribuição de funções específicas de forma arbitrária, forçando alguns professores a desempenhar cargos em que não se reviam ou para os quais não se sentiam preparados.

4.“A racionalidade, que se caracteriza pela conformidade entre os meios e os fins, de tal forma que a organização, considerada como uma estrutura composta de órgãos e papéis integrados, pode atingir eficientemente objetivos consistentes e previamente definidos. (...) Há uma conformidade entre orientações e ações, numa ordem estável, não contestada (p.83). Como exemplo podemos citar a imposição de metas de sucesso a atingir, com os efeitos perversos que esta prática acarreta, quando os mecanismos de controlo do sucesso são, como sabemos, débeis.

5. “A especialização, que consiste em atribuir a cada membro da organização uma tarefa específica segundo critérios técnicos previamente definidos e de acordo com procedimentos formais e imparciais. (...) a eficácia da organização depende da perícia administrativa dos funcionários em cada posto” (p.83). Um exemplo concreto desta situação é a recente exigência de formação adequada em administração escolar ou administração educacional para os diretores das escolas (Portaria n.º 604/2008).

Rocha (2007a), citando Max Weber (1993), o grande teórico deste modelo, chama à atenção para as questões da eficiência instrumental da máquina burocrática:

“ A razão decisiva que explica o progresso da organização burocrática tem sido sempre a sua superioridade *técnica* sobre qualquer outra organização. Um mecanismo burocrático atua na relação que estabelece com as organizações da mesma forma que uma máquina atua nos métodos de fabrico. A precisão, a rapidez, a univocidade, a oficialidade, a regularidade, a fiabilidade, a uniformidade, a rigorosa subordinação, o evitar de fricções e de coisas pessoais são características infinitamente mais presentes numa administração severamente burocrática” (p.218).

Ainda segundo a autora, a burocracia é uma forma de legitimar o poder, impor obediência e exercer a coerção:

A teoria da burocracia é parte integrante de uma teoria sociológica e organizacional, onde a racionalidade, a autoridade (poder considerado legítimo) e o poder (capacidade para induzir a aceitação de ordens mesmo contra a resistência) ocupam lugar central. Isolar a burocracia dos fenómenos de poder representa uma rutura com o referencial teórico que está na base da sua constituição enquanto teoria (p. 219).

Silva (2006) acrescenta que “o principal mérito da burocracia é a sua eficiência técnica que garante a ordem, a perícia, a continuidade, a previsão e o rendimento” (p. 84). A burocracia consegue assim gerar estabilidade, por força das normas e do controlo.

Vejamos agora os aspetos negativos da burocracia. Embora Weber a considerasse a mais eficiente forma de organização criada pelo homem, “suscetível de aplicação a todas as espécies de situações e contextos” (1971), receava também que a grande eficiência resultante da crescente “burocratização” pudesse ser uma ameaça à liberdade individual e às instituições democráticas das sociedades ocidentais.

Com efeito, esta é precisamente uma das críticas que se apontam à teoria burocrática. Hannah Arendt (1973) diz que a burocracia é uma “forma de governo em que todo o mundo está privado de liberdade política e do poder de atuar”, enquanto Gouldner (1971) afirma que ela é um “instrumento de conservação do poder” e um impedimento para a inovação e a adaptação à mudança.

No campo da educação, Nóvoa (1992) também chama à atenção para as disfunções do “sistema burocrático centralizado” e defende que “a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização [e que] as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado” (p.17).

Lima (1992) aponta as insuficiências desta abordagem: “o modelo burocrático racional, enquanto visão unitária da estrutura organizacional, não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas” (p.70), descurando as dinâmicas dos atores e os poderes informais. Também Silva (2004) reconhece que o modelo burocrático tem vindo a ser criticado por se tratar de “uma perspetiva que destaca o lado formal e que mostra a faceta oficial da organização através de um organigrama”.

Alves (2003) destaca a forte presença da *ação insensata* da lógica burocrática nas nossas escolas:

Uma ação é insensata quando se deixa dominar pelo formalismo vazio de sentido, quando as decisões não têm em conta as pessoas, as organizações e a especificidades do contexto, quando a análise se enclausura na razão técnica (estabelecendo a relação meios/meios) e não se deixa orientar pela razão crítica (estabelecendo a relação meios/fins), quando as consequências nunca são interrogadas (...) a ordem burocrática é uma ordem infeliz e pessimista. Que perdura porque desresponsabiliza, securiza e protege. Porque cria a ilusão do poder e do controlo. Não haverá quem a queira questionar? (p.15).

Observando a escola através da *lente* burocrática poderemos encontrar vários exemplos desta ação insensata: são os planos de recuperação e de acompanhamento para os alunos do 3º ciclo, que ficam com frequência só no papel; são os planos de recuperação para os alunos que excedem o limite de faltas, para mascarar os dados do abandono; são as reabilitações megalómanas do parque escolar com equipamentos que as escolas não têm

condições de manter. Não é de todo difícil olhar a escola através da *lente* da burocracia porque os exemplos que saltam à vista são inúmeros.

3.1.2. Racionalidade relacional

A Teoria das Relações Humanas introduziu uma nova forma de pensar as organizações e o trabalho, por oposição à Teoria Clássica da Administração. Surgiu nos anos 20 do século passado e ganhou força nos anos 30, durante a Grande Depressão, após a queda da bolsa de Nova Iorque, numa tentativa de encontrar soluções para a recuperação de empresas.

O seu mentor, Elton Mayo, após experiências realizadas com os trabalhadores da empresa Western Electric em Hawthorne, Chicago (1927-1930) destacou a importância do papel dos grupos informais e dos líderes espontâneos sobre a produtividade e a satisfação dos trabalhadores. Mayo afirma que a análise das organizações deve contemplar a imponderabilidade, a incerteza e a humanização das condições de trabalho porque estes fatores estão relacionados com o rendimento e a produtividade.

Segundo Rocha (2007:223), “com a teoria das relações humanas começou a prestar-se especial atenção aos grupos de indivíduos, por se considerar que estes são dotados de uma racionalidade estratégica que os leva a reagir sempre favoravelmente aos estímulos positivos”. Reconhecendo a superioridade dos processos participativos sobre os autoritários e tecnocráticos, as organizações apropriam-se dos princípios da teoria das relações humanas para poderem “ser mais eficientes através da racionalização das interações, através da racionalidade relacional para a produtividade”.

Procurando assim tirar benefícios da racionalidade relacional, a administração adota um conjunto de valores mais humanos e uma gestão mais descentralizada, dá às pessoas a possibilidade de se juntarem para conversarem sobre o seu trabalho. Há um esforço para tratar os empregados com mais equidade e generosidade e para providenciar ambientes de trabalho mais agradáveis.

O grande contributo da teoria das relações humanas é, então, a descoberta do ator social que age, interage e produz (Alves, 2003), mas segundo princípios diferentes dos da teoria clássica. É o *homo social* por oposição ao *homo economicus*. Assente nos pressupostos destas duas teorias fundamentais e antagónicas, McGregor (1980) desenvolveu o conhecido conceito das teorias X e Y, publicado pela primeira vez nos anos 60 em *The Human Side of Enterprise*. Segundo McGregor (1980), citado por Rocha (2007: 227)

“O princípio fundamental de organização derivado da Teoria X é o da direção e controlo através do exercício da autoridade – o chamado ‘princípio escalar’. O princípio fundamental derivado da teoria Y é o ‘princípio da integração’: a criação de condições tais que permitam aos membros da organização alcançarem melhor os seus próprios objetivos dirigindo os seus esforços para o sucesso da empresa”.

Para obter recursos humanos de qualidade, a organização deverá então adaptar os objetivos às necessidades das pessoas, em vez de mudar as pessoas, para que se acomodem ao controlo e à autoridade da organização. O quadro que se segue pretende explicitar o contraste entre as duas teorias e destacar a importância das relações humanas na organização.

Racionalidade Otimal – Teoria X	Racionalidade Relacional - Teoria Y
1. O ser humano, de modo geral, tem uma aversão essencial ao trabalho e evita-o sempre que possível.	1. O dispêndio de esforço físico e mental no trabalho é tão natural como o jogo ou o descanso. O ser humano comum não detesta, por natureza, o trabalho. O trabalho pode ser uma fonte de satisfação (e será voluntariamente realizado) ou de punição (e será evitado, se possível).
2. A maioria das pessoas precisa de ser coagida, controlada, dirigida, ameaçada de punição, para que se esforce no sentido da consecução dos objetivos organizacionais.	2. O homem está sempre disposto a autodirigir-se e autocontrolar-se ao serviço de objetivos com os quais se compromete, dependendo das recompensas associadas. A satisfação do ego e das necessidades de auto afirmação pode ser produto direto do esforço feito para cumprir os objetivos organizacionais.
3. O ser humano, de modo geral, prefere ser dirigido, quer evitar responsabilidades, e prefere receber ordens formais, sempre que possível.	3. O ser humano comum aprende, sob condições adequadas, não só a aceitar responsabilidades como a procurá-las. A recusa de responsabilidades, a falta de ambição e a busca de garantia são, geralmente, consequências da experiência, não são características humanas inatas.
4. As pessoas são pouco ambiciosas, resistem à mudança e sentem-se seguras na dependência.	4. A capacidade das pessoas para atingirem níveis relativamente altos de competência, criatividade e imaginação na resolução de problemas organizacionais é mais comum do que

	geralmente se pensa. As inteligências específicas são muitas vezes subaproveitadas.
--	---

Rocha, 2007: 224 (adaptado)

Meio século depois, a atualidade da teoria da motivação de McGregor persiste. Se observarmos a escola pública através destas duas lentes, verificamos que a teoria X está ainda presente no modo de funcionamento da escola em várias dimensões.

Vários autores criticam a teoria das relações humanas, acusando-a de não cumprir os seus fins, sendo antes uma “tecnocracia disfarçada” (Ortsman,1984) para modificar o comportamento dos trabalhadores a favor dos propósitos organizacionais, sem questionar as ideias e as teorias da abordagem clássica.

Como nos diz Rocha (2007:223), McGregor reconhece também que as estratégias aparentemente novas: a descentralização, a administração por objetivos, a supervisão consultiva, a liderança «democrática», não passam normalmente de “vinho velho em garrafas novas”, porque os procedimentos desenvolvidos para implementá-las derivam de pressuposições inadequadas sobre a natureza humana. Para este autor, apesar de algumas medidas para humanizar as organizações, os pressupostos da teoria X continuam a predominar na nossa forma de administrar.

Segundo Lima (1992), o movimento das relações humanas foi apenas “um instrumento para o consenso e cooperação” em detrimento da participação substantiva na tomada de decisão, do conflito e do poder dos atores, e a favor dos objetivos últimos da administração: a racionalização, a eficiência, a eficácia, a produtividade e o lucro. Rocha (2007:225) conclui então que não existe uma diferença de conceptualização radical entre aquilo que a escola das relações humanas critica (teorias clássicas) e aquilo que ela defende.

Analisando agora as repercussões da teoria das relações humanas na educação, é de assinalar a influência que teve no movimento da “escola nova” e no pensamento de alguns filósofos e pedagogos, nomeadamente John Dewey, Pestalozzi, e em Portugal António Sérgio. Numa tentativa de restabelecer valores humanos ameaçados pelas exigências políticas e económicas da modernidade, este movimento defende um conceito de educação

baseado no *self-government*, assente em metodologias ativas, dinâmicas de grupo, com uma forte participação dos atores e as suas formas de comunicação, a liderança, a motivação, a comunicação e a importância do nível de integração social.

Mais recentemente, salienta-se a tentativa de reforçar o carácter comunitário das organizações educativas, caracterizando-as como “comunidades educativas” (Formosinho, 1989). A conceptualização deste esforço traduz-se, segundo Sarmiento e Ferreira (1995) citados por Rocha (2007a:6), nos seguintes aspetos: centralidade de ação dos atores; horizontalidade das relações de poder e de comunicação; emergência potencialmente emancipatória de dinâmicas de construção partilhada de valores e objetivos; comunicação intersubjetiva assente num sentimento de pertença coletiva.

A teoria das relações humanas tem vindo a ser criticada pela sua visão “romântica” da realidade educativa, na medida em que valoriza apenas a dimensão *moral* da cooperação e do consenso e oculta as dimensões do poder e do conflito nas organizações. Segundo Lima (1994), a “comunidade educativa” só faz sentido se a sua dimensão política estiver bem à vista, assumindo-se como “um ideal de democratização e de participação emancipatória” em vez de constituir “uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional”.

A racionalidade relacional manifesta-se na vida das escolas de várias formas. Tomando como referência a escola que será alvo do estudo a realizar no âmbito deste trabalho ocorrem-nos alguns exemplos. A comunidade educativa (pais, alunos, professores) mobilizou-se de forma particularmente eficaz para o processo de avaliação externa que decorreu recentemente, esforçando-se por fazer passar uma boa imagem da organização, o que revela um forte sentimento de pertença coletiva.

Há dinâmicas de construção partilhada de valores e objetivos que se traduzem numa longa tradição na participação em projetos e concursos a nível nacional e internacional, que granjeiam uma mobilização significativa de alunos e professores e que contribuem para reforçar a imagem da escola.

A horizontalidade nas relações de poder e de comunicação está patente por exemplo na forma como o diretor foi mantendo os professores informados sobre o recente processo de agregação da escola a um agrupamento, via e-mail institucional, dando conta das várias etapas do processo. Ou ainda, como faz questão de estar presente na sala dos professores em quase todos os intervalos para conversar e auscultar o ambiente.

3.1.3 Racionalidade neo-institucional

A perspectiva neo-institucional surge nos anos 80, visando ultrapassar as limitações inerentes aos modelos racionalistas e pode ser útil para complementar e contextualizar uma análise racionalista das organizações educativas. Segundo esta perspectiva “as práticas de escolarização são caracterizadas pela débil conexão entre estruturas e atividades, pela escassa avaliação e controlo do processo e dos resultados da instrução e pelo reduzido exercício da autoridade sobre o trabalho da instrução” (Alves, 2003). Esta desconexão atribui-se ao facto da escola ter que permanentemente legitimar a sua existência perante a sociedade, dando resposta às normas, às expectativas e aos valores que sobre ela recaem. Ainda segundo Alves (2003: 18), “neste esforço de construir uma boa imagem social que legitime a sua existência, a instituição escolar organiza-se hipervalorizando os rituais de classificação e o regime de avaliação e certificação”. Assim, de modo comprovar a sua eficácia, a escola investe nos resultados dos exames e na atribuição de diplomas como credenciais importantes, quer para o prosseguimento de estudos, quer para o ingresso dos alunos no mundo do trabalho.

As organizações educativas são alvo de várias pressões, por vezes antagónicas (a família, o estado, a economia, a educação) e estão inseridas em ambientes altamente institucionalizados. São solicitadas a interagir com outras organizações, enfrentando o problema das inconsistências nos seus “campos organizacionais”. A escola tende então a adaptar-se a imperativos ideológicos e normativos para não ser posta em causa, “para dissimular a escassa coesão e congruência entre discursos, decisões e ações (hipocrisia) e a débil coesão intra-organizacional”(ibidem).

As dinâmicas de ação caracterizam-se por uma alta discrição interna, uma fuga à avaliação ou controlo externo, que possa levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da organização, e à promoção de uma “lógica da confiança” e “boa fé” (Meyer e Rowan,1988). Ou seja, as pessoas partem do princípio que cada um faz bem o seu trabalho. A comunidade confia no conselho municipal, que confia no conselho geral, que confia no diretor, que por sua vez confia nos professores.

A “lógica da confiança” permite ilustrar a fraca tradição de prestação de contas no sistema de ensino em Portugal, explicar a relutância à avaliação do desempenho docente e as formas encontradas para a contornar, bem como a rejeição de práticas de observação de aulas e de supervisão do trabalho docente. Em última análise, a lógica da confiança pode ser também útil para uma compreensão da manutenção da forma escolar inalterada do “currículo uniforme e pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), que persiste há mais de um século, apesar das evidências, cada vez mais gritantes, da sua ineficácia.

A perspetiva neo-institucional vai focar a sua atenção nos símbolos (logotipos, troféus, medalhas, certificados, diplomas) nas crenças (práticas instituídas, regulamentos, a forma como as coisas devem ser feitas), nos rituais (discursos, cerimónias) e na forma como os ambientes contribuem para os construir e reconstruir. Os cerimoniais individuais, sociais e organizacionais cumprem importantes funções nos contextos em que são mobilizados. O neo-institucionalismo realça o papel simbólico da estrutura formal e esta “fachada cerimonial legitimadora”(González,1989) serve de justificação às expectativas sociais ao mesmo tempo que legitima a existência da organização.

A abordagem neo-institucional não dispensa uma atenção especial às relações de poder dentro da escola. Como nos diz Rocha (2007: 16):

Esta perspetiva permite, portanto, analisar as inconsistências das organizações educativas geradas pelos poderes e racionalidades que dentro delas competem, e aos quais elas se conformam, de modo a encontrar, simultaneamente, a eficiência organizacional e a legitimidade institucional.

Alguns estudos dentro desta perspectiva têm destacado o impacto das incertezas do ambiente na estrutura e a forma como as organizações respondem a essas incertezas, enfatizando a sua capacidade estratégica e adaptativa. Segundo Scott (1995), “as organizações são criações do seu ambiente institucional, mas muitas organizações modernas constituem-se como jogadores ativos, não peões passivos”.

Ainda segundo a perspectiva neo-institucional, as organizações tendem a tornar-se isomórficas, ou seja, tornam-se similares na sua estrutura porque aderem a certos modelos de comportamento e a certas formas de atuação que se afiguram como *a forma certa de agir*. Assim, as organizações tendem a adotar produtos, serviços, técnicas, políticas e programas que não resultam forçosamente numa melhoria dos serviços prestados. Segundo Di Maggio e Powel (1983), os mecanismos que conduzem a esse isomorfismo são a coação, a normatividade e o mimetismo. O Estado e as profissões são, segundo estes autores, dois poderosos agentes de institucionalização. No caso do Estado o mecanismo de isomorfismo é de natureza coerciva. No caso das profissões, a profissionalização é um mecanismo de natureza predominantemente normativa, que cria condições favoráveis ao desenvolvimento de normas e valores comuns. A profissionalização contribui ainda para uma representação partilhada da realidade e para uma legitimação do saber sustentada na especialização, conferida pelas universidades.

Sá (2006) explicita como estes três mecanismos se revelam nas instituições. O mimetismo traduz-se na tendência para agir de modo convencional, para não “destoar” do conjunto. Este mecanismo funciona como uma espécie de proteção. Num contexto marcado pela incerteza, a melhor forma de sobreviver é imitar os modelos ou aqueles que têm um estatuto mais elevado ou uma melhor imagem pública. Quanto mais as pessoas e as organizações se ajustam às práticas institucionalizadas, maior será a sua legitimidade pública, o que pode resultar em ganhos na obtenção de apoios e recursos. Os mecanismos normativos e coercivos estão mais relacionados com as questões de poder e com os constrangimentos e pressões exercidas por grupos de interesse.

Em síntese, os processos de institucionalização resultam na produção de papéis, interesses, ideologias e atores que passam a integrar o ambiente institucional de forma dinâmica e que, por sua vez, vão contribuir para mudar os contextos organizacionais.

Como refere Sá (2006:216), “o ator produz ação, mas também é produzido na e pela ação”. Neste contexto, a abordagem neo-institucional revela-se particularmente útil para a compreensão de contextos organizacionais onde se pretende instituir a mudança, nomeadamente através da identificação dos mecanismos isomórficos dominantes, uma vez que as organizações não mudam todas ao mesmo ritmo, nem respondem da mesma forma às pressões exercidas.

Observando a escola através da *lente* neo-institucional poderemos encontrar inúmeras evidências. A metáfora da “hipocrisia organizada” insere-se claramente nesta perspetiva de análise. Como exemplos da racionalidade neo-institucional podemos considerar: a visibilidade dos *rankings* pela comunicação social valorizando publicamente as escolas onde os alunos obtêm melhores classificações nos exames e ocultando outros aspetos importantes das instituições de ensino; a instituição do dia D no início de cada ano letivo para atribuição de diplomas aos alunos finalistas e a atribuição de “prémios” de mérito aos melhores alunos, mais um exemplo da hipocrisia organizada; a exibição de troféus, medalhas e prémios em locais visíveis da escola, como símbolos da eficácia da organização; os bailes de finalistas, sobretudo em comunidades pequenas, pelo impacto que ainda exercem, como rituais de consagração pública da conclusão de um percurso escolar.

3.2. Da liderança de topo às lideranças intermédias: lógicas de decisão

A tomada de decisões é um processo em que estão implicados todos os atores de uma organização, embora a diferentes níveis e com diferentes graus de impacto no seu modo de funcionamento. No âmbito desta investigação, que tem por objetivo compreender como se tece a ação dos professores dentro de um departamento, será porventura relevante refletir sobre algumas dimensões da organização escolar que condicionam a ação dos professores na escola: as estruturas, os processos de tomada de decisão e os estilos de liderança. Tomando como referência Alves (2003), iremos centrar-nos nestas três dimensões.

As estruturas

A estrutura organizacional é “o modo deliberado de estabelecer as relações entre os membros da organização” (Paisey,1981) e implica a atribuição de funções específicas, que é necessário coordenar, de modo a regular as relações de trabalho dentro da organização. A estrutura pode ser entendida de diferentes modos pelos vários atores. Este pressuposto faz com que ela seja “produzida e recriada” reconhecendo-se assim que há estruturas formais e informais, o que remete mais uma vez para a complexidade da análise organizacional. A estrutura cumpre as seguintes funções: cumprimento de finalidades e objetivos, regulamentação das atividades dos atores e determinação dos níveis e processos do exercício do poder.

As alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar introduziram algumas alterações na estrutura organizativa da escola. Com a aplicação do Decreto-Lei nº 75/2008 “é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico”. O aumento do poder discricionário do diretor dá-lhe o direito de “designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma”. Se na sua forma a estrutura da organização não foi significativamente alterada, o seu modo de funcionamento sofreu algumas mudanças com a atribuição de novos poderes ao diretor. A escola tornou-se menos “democrática”. O diretor passou a nomear os seus colaboradores, a delegar funções nas estruturas intermédias e a exercer um poder discricionário legitimado pela lei. Estas mudanças têm tido um impacto significativo no funcionamento das escolas, com aspetos positivos e negativos.

A tomada de decisão

Segundo Alves (2003), os processos de tomada de decisão podem implicar ação, inação ou espera e evidenciam os valores e os estilos de liderança dos atores, nas funções que desempenham: planificação, organização, coordenação, orientação, execução ou controlo. Segundo a tipologia de Bush (1986), o processo de tomada de decisão pode ser: racional, colegial, político, pessoal e indefinido. O processo de tomada de decisões pode estar mais ou menos centralizado nas diferentes estruturas diretivas ou nos atores. De um lado temos

o reforço da hierarquia e o poder autoritário, no outro, temos o apelo à participação, à autonomia e à assunção de responsabilidade, em que o poder é exercido de forma colegial.

A liderança

A liderança é um fator fundamental na qualidade dos processos e produtos da organização. Segundo Kouzes e Posner (1990) é a capacidade que se demonstra em levar os outros a quererem aderir a um determinado objetivo, projeto ou atividade e não simplesmente a realizá-las. A liderança envolve a intenção explícita de promover a eficácia da ação coletiva, sendo esta a condição da sua legitimação, e visa a consecução de objetivos comuns do líder e do grupo. Há vários estilos de liderança. Segundo Alves (2003), Levin identifica três estilos: liderança autoritária, democrática e *laissez-faire*. No primeiro estilo o líder formal determina a política da escola e dispensa processos de participação, orientando a sua ação através de dispositivos de submissão normativa. O estilo democrático caracteriza-se pelo incentivo à participação na formulação de políticas e estratégias e na tomada de decisões. No estilo *laissez-faire* há um apagamento do líder e os procedimentos de avaliação da eficácia do trabalho desenvolvido são escassos.

Alves (2003) refere outros três estilos de liderança descritos por Getzels-Guba: o nomotético, em que o líder enfatiza a dimensão institucional da organização, que existe independentemente dos seus membros individuais; o ideográfico, em que o líder enfatiza as necessidades dos indivíduos que trabalham na organização, preocupando-se com a relação pessoal, o bem-estar e a satisfação profissional; o transacional, que tenta conciliar os dois processos anteriores, clarificando o que se espera dos professores e dos alunos, de modo a atingir os resultados esperados, utilizando mecanismos de recompensa ou penalização, de acordo com o esforço realizado.

Burns (1978) propõe um modelo de liderança transformacional, em que se pretende que os seguidores sejam também líderes. Este tipo de liderança motiva os seguidores para que façam mais e melhor do que o esperado, eleva os níveis de confiança e promove a superação de interesses pessoais em benefício da organização. O carisma, a consideração individual e o estímulo intelectual são fatores associados à liderança transformacional.

Os conceitos de liderança transacional e transformacional tornaram-se uma referência no estudo das organizações. Bernard Bass (1985, 1990) desenvolveu o conceito de liderança transformacional, partindo das premissas de Burns e explorou este conceito empiricamente. O grande contributo de Bass foi a sistematização de metodologia aplicada à investigação para a construção do conceito de liderança transformacional, tendo concebido um questionário(MLQ), através do qual é possível medir traços de liderança transformacional e transacional e avaliar a relação entre a liderança e o desempenho coletivo. Tendo por base a investigação realizada, Bass propõe um modelo de quatro fatores de liderança transformacional:

Influência idealizada (carisma) - o líder adota comportamentos (e.g. de respeito e elevação moral) que ativam fortes emoções nos seguidores, suscitam confiança e identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os aspetos "maiores do que a vida".

Liderança inspiracional - o líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, atua como um modelo de comportamentos, instila otimismo.

Estimulação intelectual - o líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecer as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo. Incita-os a questionarem as suas assunções.

Consideração individualizada- o líder atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes *feedback*, delega-lhes responsabilidades.

(Alves, 7 fev. 2010 *inTerrear*)

A liderança transformacional parece ser aquela que melhor se adequa a processos de desenvolvimento profissional e organizacional, na medida em que estimula culturas de colaboração, fornece apoio aos professores e aumenta a capacidade da escola para resolver problemas, transformando-se numa organização aprendente. No entanto, para que a escola aprenda, a liderança não pode ser só uma qualidade do líder, da pessoa responsável pela gestão. As estruturas intermédias e os próprios professores, devem também possuir estas qualidades (Bolivar 1997). Em suma, a liderança transformacional terá que ser, mais do que uma qualidade do líder, uma qualidade da própria instituição. Neste sentido, o projeto

educativo de escola assume um papel relevante como elemento aglutinador da visão partilhada, que dá coerência às ações individuais, como nos diz Costa (2003):

A presença de líderes “transformacionais” (na clássica aceção de Burns, 1978), de líderes na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objetivos e que se responsabilizam por esses processos, torna-se fundamental ao desenvolvimento do projeto educativo da escola. (p.1334)

Bolívar (2012) fala-nos de um outro modelo de liderança, centrada na aprendizagem. As dimensões da transformação da liderança (redesenhar a organização), juntamente com a liderança instrutiva ou educacional (melhoria da educação oferecida), têm convergido nos últimos anos numa *liderança centrada na aprendizagem* (dos alunos, dos professores e da própria escola como organização). Mais concretamente, entende-se como uma liderança centrada nos estudantes ou para a aprendizagem (p.63).

Segundo o autor, *a liderança para a aprendizagem* implica cinco princípios identificados por Macbeath, Swaffield e Frost (2009): focagem na aprendizagem como atividade; criação de condições favoráveis para a aprendizagem; promoção de um diálogo sobre a liderança e a aprendizagem; partilha da liderança; responsabilidade partilhada pelos resultados. Estes princípios exigem cooperação e coesão entre os professores, para que haja uma convergência de propósitos e esforços. Esta tarefa cabe ao diretor, que tem assim um papel catalítico no desenvolvimento e gestão de um ensino de qualidade. *A liderança para a aprendizagem* tem como objetivo último criar uma cultura de ensino que integre todos os intervenientes (incluindo a família e a comunidade) porque, segundo o autor, sem a construção de um sentido de comunidade a liderança não irá muito longe.

Em suma, o conceito de liderança implica hoje a assunção de funções que ultrapassam largamente a mera gestão burocrática da escola. A abertura da escola ao meio, a heterogeneidade das populações escolares, a pressão para a prestação de contas e melhoria de resultados, o alargamento da escolaridade obrigatória, a diversificação de percursos de ensino e agora também as agregações de escolas são desafios que se colocam a todos os gestores escolares. Gerir uma escola implica possuir competências e qualidades pessoais capazes de mobilizar vontades, partilhar visões de futuro e encontrar sentidos e caminhos

para a ação, de modo a produzir uma identidade própria da organização, no fundo, uma cultura de escola.

Por outro lado, no campo político, colocam-se aos gestores das escolas outros desafios difíceis de conciliar com estes propósitos. De acordo com a legislação em vigor (Decreto-Lei nº 75/2008), a figura do diretor assume uma nova centralidade e pressupõe uma abordagem gestonária implícita na pressão para a prestação de contas, na competência para avaliar professores e nomear para o desempenho de cargos. O diretor é assim o principal responsável pela concretização de metas e objetivos definidos pelo poder central, o que produz alterações nas relações de poder e autoridade dentro das escolas. Esta nova lógica gestonária coloca ao diretor perante o dilema de ter que responder perante o poder central sobre o governo da escola ou manter a solidariedade para com os seus pares, cujos interesses colidem com esta nova ordem, mas de quem precisa infalivelmente para por em marcha processos de melhoria.

As consequências deste dilema são bem identificadas num excelente ensaio de Natércio Afonso, que serve de prefácio ao estudo de Giovanna Barzanò (2010), *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*. Numa leitura crítica das políticas educativas, Afonso identifica as fragilidades do sistema e denuncia as habilidades dos atores para se acomodarem às imposições importadas dos modelos de prestação de contas:

Ambiguidade, negociação tácita e resistência passiva são algumas das estratégias utilizadas pelos gestores escolares (os atuais presidentes dos conselhos executivos e os futuros diretores) para lidarem com estas tensões (p.18).

Contudo, tal como outras instâncias das burocracias das administrações estatais, as escolas públicas são sistemas concretos de ação (Friedberg, 1995) onde as políticas nacionais são reinterpretadas, adaptadas, traduzidas, e, eventualmente, até mesmo ignoradas e descartadas, se e quando for necessário ou possível. Assim, não é provável que o novo quadro normativo da gestão escolar produza as grandes mudanças que uns desejam e outros temem (p.22).

Acresce que muitas medidas supostamente fomentadoras da autonomia e da responsabilização das escolas têm sido tomadas numa perspetiva “top-down”, com a crença ingénuo de que o que é legislado é realmente concretizado nas escolas (p.23).

No posfácio do mesmo livro, Maria do Carmo Clímaco refere-se também ao dilema que os diretores das escolas sempre enfrentarão: “ou se legitimam pelos laços dos compromissos, ou procuram legitimar-se pelos laços da burocracia, em que muitas vezes se refugiam, para se sentirem seguros” (p.330).

A legitimação do poder pelos laços dos compromissos parece-nos ser o caminho certo e um aspeto central para o funcionamento democrático da escola, que coloca também constantemente à prova a competência do diretor para mobilizar recursos entre os seus colaboradores. No entanto, como refere Clímaco, as vantagens desta destreza nem sempre são evidentes:

No terreno, nem sempre os diretores de escola se dão conta de como precisam de se apoiarem em diferentes perfis de colaboradores - são precisos os iniciadores, criativos, com o gosto do risco, dotados de uma enorme energia e capacidade de mobilizar os companheiros, naturalmente propensos a prestar contas aos seus pares. À direção de escola cabe deixar “espaço” para diferentes iniciativas e providenciar as logísticas necessárias para as facilitar. E são precisos os continuadores, que reestruturam, alargam o projeto e continuam as dinâmicas de mobilização, sabendo ler ou interpretar a experiência dos iniciadores” (p.331).

A descoberta dos iniciadores e dos continuadores entre os professores da escola, a capacidade de ver nos outros o perfil adequado para determinada função e conseguir que a aceitem, são competências dos líderes, decisivas para a distribuição estratégica dos recursos humanos na escola, em que se joga também o impulsionar da mudança a nível das estruturas intermédias.

3.2.1. A ação no departamento

Segundo Fullan e Hargreaves (2001) “se quisermos que as nossas escolas conheçam um desenvolvimento significativo, o mais importante será o tipo de envolvimento e o modo particular como os professores trabalham em conjunto, enquanto comunidade” (p. 37). Neste contexto, parece-nos que muito do que se pode fazer na escola, no sentido de contribuir para esse desenvolvimento, acontece nos departamentos. Enquanto comunidade de professores que partilham saberes, o departamento é a estrutura responsável pela gestão do currículo. É dentro do departamento que se operacionaliza a ação docente, é aqui que se decide como se ensina, em função da experiência educativa de cada um. Quando este

trabalho é articulado de forma voluntária, havendo dentro do departamento uma cultura colaborativa, o trabalho pode ser mais produtivo e contribuir simultaneamente para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria dos resultados dos alunos. A liderança distribuída como forma de partilhar responsabilidades pode ser uma estratégia produtiva na gestão do trabalho do departamento. Contudo, por mais competente que seja o coordenador nesta distribuição, nada poderá se as iniciativas de melhoria não forem assumidas pelos professores que integram o departamento.

Jorge Ávila de Lima (2008: 327) referindo-se aos inúmeros projetos sobre eficácia e melhoria das escolas que descreve no seu livro *Em Busca da Boa Escola*, lembra que, segundo MacBeath (1999), qualquer projeto precisa de “adquirir significado na cabeça das pessoas, de ser construído e modificado, para se tornar significativo”. Assim, as tentativas de melhoria deverão basear-se nos seguintes princípios:

- Partir das experiências e dos entendimentos dos professores;
- Ter objetivos que façam sentido para eles;
- Respeitar o contexto de trabalho dos docentes e relacionar-se com ele;
- Ter uma estrutura que ajude a dar sentido à experiência.

A crítica que MacBeath tece aos movimentos de melhoria e eficácia tem a ver com os princípios sobre os quais assentam as iniciativas de melhoria. Não basta pegar num qualquer modelo conceptual ou lista de verificação sem ter em conta as perspetivas dos professores sobre o que deve ser uma boa escola. Cada escola é única e tem características próprias, por isso, de nada serve pegar em listas de fatores de eficácia se não soubermos “como” operacionalizar a melhoria nos nossos contextos de trabalho. Para isso, MacBeath sugere que se oiçam os alunos, complementando os seus pontos de vista com o que se conhece dos trabalhos publicados por especialistas.

Neste contexto, procurámos destacar da literatura consultada aspetos que consideramos centrais para o bom funcionamento do departamento: o planeamento estratégico da ação docente, as características dos departamentos eficazes e a comunicação.

Em *Estratégias de Ensino* (2009) Maria do Céu Roldão afirma que tem faltado nas nossas escolas situar com clareza dois fatores que condicionam a qualidade do trabalho produzido. Por um lado, a natureza dos conteúdos curriculares e o seu desenvolvimento, e por outro, a estruturação do currículo “espantosamente imutável há quase dois séculos” (p.87) em tempos, espaços e modos de organizar o ato de ensino. A progressiva deslocação de poderes de decisão curricular para a escola, recentemente reforçada (despacho normativo n.º 13-A/2012), traz implicações relevantes para as estruturas de gestão intermédia (conselhos de turma e departamentos) que implicam, segundo a autora, uma reconceptualização das suas funções.

Afigura-se assim necessária uma reconversão do funcionamento dos departamentos em termos de *gestão real do trabalho curricular* da escola e dos professores e a construção de *dispositivos de supervisão* adequados que a suportem. Esta mudança é orientada por dois conceitos chave: liderança e trabalho colaborativo (p.89).

O coordenador do departamento é assim investido de novas funções que envolvem, para além da coordenação formal, responsabilidades na gestão do currículo, funções de representação e mediação institucional e competências de supervisão, formação e liderança dentro do departamento.

Para a operacionalização do planeamento estratégico da ação, a autora apresenta várias sugestões práticas sobre formas de agilizar procedimentos e centrar a atenção em questões pedagógicas e didáticas, que tendem com frequência a ser preteridas em favor da burocracia que pesa sobre a escola. Destacam-se alguns aspetos que são apontados como prioritários na agenda das reuniões de departamento, de modo a apoiar a ação dos professores:

- Operacionalização dos PCT nas disciplinas;
- Métodos de ensino;
- Planeamento da ação de ensino com estratégias didáticas e sua diferenciação;
- Relações com os CT e resposta a solicitações transportadas pelos elementos do departamento nas suas turmas;
- Planeamento de atividades a implementar em áreas transversais;

- Planeamento da avaliação.

Como linhas de ação para a gestão do trabalho a desenvolver no departamento sugerem-se formas de operacionalizar o trabalho dos professores na sua vertente didática e pedagógica:

- Colaborar na construção do PCT, elaborando em sede de departamento uma sumula de descritores de competências-chave por disciplina/ano de escolaridade;
- Gerir zonas de colaboração entre disciplinas a concretizar nos conselhos de turma;
- Debater a sequência e as opções de prioridade do currículo, face ao contexto e às finalidades comuns;
- Criar subgrupos de trabalho;
- Trabalhar didaticamente problemas relacionados com dificuldades de aprendizagem;
- Conceber linhas de continuidade entre o trabalho curricular e a oferta de escola em áreas não curriculares (projetos, clubes, concursos).

Roldão, 2009

Os resultados de uma investigação no âmbito do movimento da eficácia de escolas realizado por Sammons, Thomas e Mortimor, publicado em 1997, dão conta dos fatores que contribuem para departamentos eficazes em escolas secundárias de Londres. Os autores sublinham a importância das ligações entre professores e departamentos, como estratégia para a eficácia da escola. O título da obra, *Forging Links*, remete precisamente para a ideia de estabelecer laços, num trabalho colaborativo entre departamentos.

No prefácio do livro, Gray aponta as implicações que resultam das conclusões a que chegam os seus autores: a necessidade de criar e facilitar oportunidades de interação profissional sobre o que significa ensinar bem determinada disciplina; revalorizar a importância do trabalho do departamento, mais do que o desempenho individual, prestando mais atenção às práticas e interações coletivas dos professores, para uma avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido na escola; a necessidade de reconceptualizar quem são os líderes na escola (p. x).

A metodologia utilizada permitiu avaliar, em que medida os departamentos contribuíam para as aprendizagens dos alunos, a partir dos seus níveis iniciais, através da aplicação de testes de valor acrescentado. Os autores chegaram à conclusão que os resultados oscilavam de ano para ano, sendo a percentagem de escolas e departamentos que apresentavam resultados consistentes ao longo do tempo muito reduzida. O estudo envolveu ainda entrevistas aos diretores, subdiretores e coordenadores de departamentos. O centro da investigação foi a identificação dos fatores que contribuíam para a eficácia do desempenho, em termos das práticas instituídas nos departamentos. Foram referenciadas as seguintes características dos coordenadores de departamentos eficazes (p.81):

- Evitam abordagens autoritárias;
- Tentam lidar com a rotina administrativa no papel, libertando tempo das reuniões para assuntos mais importantes;
- Valorizam a negociação e a discussão, mas são firmes nas suas decisões;
- Atribuem ao trabalho em equipa um papel central, que relacionam com uma visão partilhada dos objetivos a atingir;
- Envolvem os professores nos processos de tomada de decisão sobre assuntos do departamento: avaliação, classificação, exames ou alterações na política da escola;
- Assumem responsabilidades no que toca ao desempenho dos alunos, à monitorização do trabalho dos professores e às suas práticas letivas.

Os autores identificaram como fatores propiciadores do sucesso académico a nível do ensino secundário os seguintes: expectativas altas, ênfase nos resultados académicos, visão e objetivos partilhados, liderança clara dos diretores e coordenadores de departamento, equipa de gestão eficaz, consistência nas abordagens, qualidade do ensino, abordagem centrada no aluno e envolvimento dos pais.

Em *Talk About Teaching* (2009) Charlotte Danielson, reputada consultora na área da educação e especialista em avaliação de professores, planeamento do currículo e desenvolvimento profissional, salienta a importância do diálogo estruturado em torno de questões do ensino como um mecanismo de promoção da aprendizagem profissional. Este livro constitui um instrumento de trabalho valioso para quem acredita no potencial inexplorado das conversas informais entre professores para a mudança de práticas.

Danielson começa por salientar a importância do diálogo entre professores no reforço de competências que permitem a desocultação de aspetos não explícitos da prática letiva, como por exemplo auxiliar no processo de análise de suposições subjacentes ou alertar para as consequências de diferentes abordagens. As conversas orientadas podem ajudar o professor a refletir sobre as práticas, compreender os padrões de comportamento dos alunos e os resultados das suas ações.

Sublinhando a importância do questionamento como uma responsabilidade de todos os que desempenham a função de ensinar, a autora demonstra o potencial que este diálogo profissional encerra como contributo para acabar com o privatismo e o individualismo que têm caracterizado a ação docente durante tantos anos:

Many teachers are so completely consumed by the challenges of preparing for the next day that they don't take the time, nor exercise the discipline, required to reflect on their own practices and to learn from it. Similarly, they aren't able to either share their expertise with other teachers or learn from that of their colleagues. Most schools, then, are no learning organizations or professional communities of inquiry. Instead, they are collections of individuals working, under frequently different conditions, essentially alone (p. 1).

Segundo Danielson, a tarefa de ensinar é tão complexa e exigente, que as oportunidades para falar sobre ela devem ser aproveitadas por todos os professores. A observação de aulas e as conversas profissionais (entre professores ou de professores com supervisores) são essenciais à aprendizagem contínua. As reflexões sobre práticas docentes estimulam a análise e interpretação dos acontecimentos da aula, fazem pensar sobre as decisões tomadas, as metodologias adotadas, as tarefas propostas e o seu impacto nas aprendizagens dos alunos.

Danielson vai explorando o potencial das conversas informais a vários níveis na escola. São abordadas questões de liderança e de legitimação de poder, decisões sobre o que são aprendizagens relevantes, motivações dos alunos para aprender e processos de aprendizagem. As sugestões sobre tópicos de conversa que podem constituir-se como oportunidades de desenvolvimento profissional são inúmeras e são acompanhadas de sugestões práticas sobre formas de implementação nas escolas.

Em síntese, o que Danielson propõe é uma metodologia de trabalho próxima da supervisão reflexiva, mas que se estende a várias áreas da vida da escola. O que se pede no fundo é que os professores parem para pensar. Que olhem para si, para os outros, para a escola e que digam o que veem e o que sentem. Parece simples, mas não é. Muitas vezes há o receio de falar sobre o corre menos bem, a relutância à exposição perante os pares, o medo de julgamentos e rótulos. Por outro lado, o ritmo de trabalho intenso, as múltiplas solicitações a que os professores têm hoje que responder na escola não lhes deixam tempo para conversarem sobre o seu trabalho e isso faz-lhes falta. Julgamos que o coordenador de departamento terá possivelmente um papel importante na dinamização deste diálogo.

Na nossa perspetiva, se queremos que o departamento se constitua de facto como um núcleo central na gestão da ação docente, orientado para o sucesso das aprendizagens dos alunos e dos professores e para o desenvolvimento da escola, o trabalho terá que centrar-se mais nas questões pedagógico-didáticas e menos na burocracia e na transmissão de normas administrativas.

3.2.2. O palco da ação docente: a sala de aula

A sala de aula, o “núcleo duro” do ensino continua a ser a *ciudadela* dos professores (Hargreaves, 1998), o *jardim secreto* do currículo (Goodson, 1998), o “*locus* quase oculto que cataliza um sem-número de complexas interações” (Roldão, 2009), enfim, o local onde tudo se passa no processo de fazer aprender mas que, paradoxalmente, se mantém bem resguardado de interferências externas.

As referências ao isolamento e à cultura individual dos professores estão muito presentes na literatura das ciências da educação. São vários os autores que persistentemente têm chamado à atenção para esta forma de estar na profissão, dando-lhe normalmente um sentido pejorativo. E contudo, o isolamento permanece, silenciosamente inalterável nas nossas escolas. Os professores continuam a ensinar de porta fechada, dentro das *suas* aulas, com as *suas* turmas, demarcando os *seus* espaços. Segundo David Hargreaves (1982:206),

“*autonomia* é a palavra delicada utilizada para mascarar a apreensão dos professores relativamente à sua avaliação e para servir de justificação à exclusão de observadores”.

Roldão (2005) salienta que esta suposta *autonomia* tem mantido os professores “ reféns de um estatuto que os subalterniza, que proletariza a sua ação, que os empurra cada vez mais para papéis de *funcionários* e os distancia mais e mais do estatuto de *profissionais*” (p.9). Esta ideia enraizada na cultura docente de que não é necessário justificar perante outros a sua ação, transforma-se assim perigosamente num indicador de *não profissionalidade*.

Dentro da mesma linha, Hargreaves (1998:187) afirma que “o isolamento da sala de aula oferece a muitos professores uma medida bem-vinda de privacidade, uma proteção em relação a interferências exteriores (...) uma purga de atribuições de culpa e de crítica”. Ainda segundo Roldão, essa privacidade dos professores sai reforçada pelos “escassos mecanismos de controlo que veem do interior da classe” (*ibid.*) e por “sindicatos que os defendem perante um Estado patrão” (p.8). A recente asfixia do processo de avaliação de desempenho e as subversões associadas à sua aplicação nas escolas são disso um exemplo elucidativo, embora também toldado de outras *nuanças* que se prendem com a legitimidade dos avaliadores. A este propósito, não nos surpreende que muitos professores não tenham provavelmente bons motivos para abrir a porta da sua aula e as razões desta persistente recusa não lhes podem ser exclusivamente imputadas.

O isolamento está portanto fortemente enraizado no ensino, sustentado por uma cultura burocrática centralizadora que se espelha em diferentes dimensões da escola: a arquitetura dos edifícios em salas isoladas tipo “caixa de ovos” (Lortie, 1975), a departamentalização, a estrutura turma-classe que é, segundo Barroso (2001:82), ela própria “uma unidade para a definição do espaço escolar, a divisão do tempo, a seriação dos alunos, a distribuição do serviço docente, a progressão das aprendizagens”. A forma como o ensino se organiza, sustentada na tríade um professor, uma turma, uma sala, favorece o isolamento dos professores e arrasta consigo uma pedagogia uniforme, centrada em métodos de ensino predominantemente transmissivos, de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987) que se vem perpetuando nas nossas escolas.

Esta “gramática escolar” está de tal maneira generalizada nas formas de ensinar e aprender, que se assumiu como “natural”, não sendo por isso questionada, nem por alunos, nem por professores. A *pedagogia burocrática* “elabora normas pedagógicas de aplicação *universal e impessoal* (...) partindo do princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar (Formosinho, 1999:13 *in* Formosinho e Machado, 2009:38). Esta inflexibilidade é responsável pelo fracasso de tentativas de reforma e modernização do ensino na medida em que concebe o currículo como “algo pensado fora da escola para nela ser implementado pelos professores” (*idem* p.40), o que, segundo Roldão (1999:41), “inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através de caminhos diversos que lhe permitam lá chegar”.

Nos anos oitenta e noventa, assiste-se a um esforço legislativo para introduzir mudanças nas escolas: fomentar práticas colaborativas (área-escola), promover a avaliação formativa, introduzir a diferenciação curricular, gerir o currículo de forma flexível e decretar a autonomia. A colegialidade e a colaboração transformam-se em estratégias de melhoria impostas por normativos centrais e o individualismo passa ser a “heresia” da mudança educativa, responsabilizando de certa forma os professores pelos fracassos das sucessivas reformas. Nenhuma destas medidas produziu impacto significativo na organização do trabalho nas escolas, provavelmente porque, tal como nos dizem Fullan e Hargreaves (2001), “as modas e as receitas fáceis, são soluções pobres e resultam em reformas falhadas”.

Entretanto, o modo solitário e individualista de estar na docência fez sobressair as dificuldades dos professores ao tentarem alinhar-se com as mudanças decretadas, sem perceberem como podiam apropriar-se delas. Simultaneamente, assistiu-se a uma intensificação significativa do trabalho na escola, com solicitações para a dinamização de projetos, atividades extracurriculares, apoios pedagógicos, assessorias, tutorias, que também não se traduziram na melhoria de práticas pedagógicas na sala de aula, mas que serviram para o sistema centralizado e burocrático responder, como convinha, às múltiplas solicitações da escola de massas com a homogeneização e o discurso do super professor (Formosinho 1992). Como nos diz Hargreaves (1998), numa perspetiva micropolítica, um dos efeitos perversos da mudança decretada é a colegialidade artificial, que em vez de

facilitar boicota e inviabiliza processos de mudança e “esmaga o profissionalismo” dos professores.

Os vários insucessos da escola passam necessariamente pelo que se passa dentro da sala de aula, nas interações que se dão, nos modos de ensinar, nas relações entre professores e alunos mediadas pelo currículo. Segundo Bolívar (2012), na segunda metade dos anos noventa começaram a surgir sinais de que o trabalho conjunto nas escolas não estava a incidir, como se esperava, sobre as aprendizagens dos alunos. Era preciso mudar o foco de atenção.

Numa espécie de viagem de ida e volta, estamos a voltar ao que sempre foi o núcleo da ação docente: os processos de ensino aprendizagem, pois em última análise, é o que os professores fazem na sala de aula que marca a diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos (...) isto significa que é necessário conhecer as diferentes formas de gerir a aula e de instituir atividades que tenham uma incidência na aprendizagem dos alunos (p. 200).

As formas de gerir o currículo na aula passam a ser o centro da atenção. Como nos diz Bolívar (2012:209) “se em vez de encararmos o currículo como um documento para controlar e dirigir a prática, o entendermos como um conjunto de experiências construídas e vividas na aula, a interação com a didática é evidente”. A competência didática na formação de professores assume assim uma nova relevância à medida que o centro da mudança na escola se desloca, para girar mais à volta da qualidade dos processos de ensino, da melhoria dos resultados dos alunos e do desenvolvimento organizacional, partindo de uma perspetiva interna, mais centrada na avaliação da escola como um todo e menos à volta da avaliação individual dos professores.

Assiste-se a um novo apelo ao contributo dos professores como arquitetos da mudança, como refere um relatório de 2011 da OCDE, *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world:*

Learning outcomes at school are the result of what happens in classrooms, thus only reforms that are successfully implemented in classrooms can be expected to be effective. Teacher engagement in the development and implementation of educational reform is therefore crucial and school reform will not work unless it is supported from the bottom up (...) it also requires teachers to contribute as the architects of change, not just its implementers (p.51).

A sala de aula como palco da ação docente está a adquirir um novo enfoque e ao professor foi confiado o papel principal. Para mudar a escola precisamos de construir diferentes tipos de “casas”, adequadas a diferentes tipos de alunos, porque o sucesso não pode ser igual para todos, mas aos professores cabe a responsabilidade de construir uma escola onde *todos* possam aprender *verdadeiramente* (Nóvoa, 2007).

Parte II

Capítulo IV Estudo Empírico

Esta segunda parte do estudo é dedicada à caracterização do *design* da investigação e à discussão dos resultados e conclusões. No capítulo quatro, procede-se ao enunciado do problema, a uma breve caracterização do contexto, à justificação da metodologia adotada e à identificação do quadro teórico subjacente, procurando clarificar a coerência das opções metodológicas. Passamos depois a explicar o dispositivo montado para operacionalizar o trabalho de campo, instrumentos de recolha de dados e procedimentos adoptados na recolha e análise da informação. O capítulo cinco é dedicado à apresentação dos dados e discussão dos resultados obtidos. Por fim apresentam-se as conclusões do estudo, procurando responder às questões de investigação e articulando os resultados obtidos com o referencial teórico previamente mobilizado.

4.1. O problema

O tema desta investigação é a interação entre a cultura de escola e as culturas profissionais dos professores. O foco do estudo é num departamento de línguas, de uma escola pública da região centro do interior do país. Pretende-se perceber como se tece a ação docente neste departamento, tomando como referência as culturas profissionais individualistas, colegiais, colaborativas e balcanizadas descritas por Hargreaves (1998).

As mudanças que se prendem com as agendas pós-modernas¹ do trabalho dos professores, as rápidas transformações sociais e as recentes políticas educativas estão a mudar as escolas e a causar algum desnorde e mal-estar na classe docente. O que poderá estar por trás da errância da identidade profissional e da perda de referências dos professores? Será o sentimento de desconsideração que o poder central subtilmente ostenta? Poderá ser o excesso de burocracia? O *transbordamento*, o excesso de mandato da escola? A nossa

¹ Cf. Capítulo I onde este conceito é apresentado e caracterizado.

pesquisa visa perceber como é que os professores agem e interagem neste contexto de mudança e procurar explicar os fatores que estão na base do mal-estar docente.

Foi neste contexto que questionámos um grupo de professores sobre o seu trabalho na escola, no campo da planificação, realização e avaliação. Quisemos saber como refletem sobre as suas práticas, sobre os resultados do seu trabalho e sobre a cultura de escola. Procurámos compreender o que os move e o que os afeta, o que pensam, o que dizem e o que sentem. Quisemos dar voz aos professores, escutar o que têm a dizer, para melhor compreender como se tece a sua ação. Procurámos ainda perceber o impacto do trabalho colaborativo na ação docente e na cultura organizacional da escola e tentámos identificar o que faz avançar e/ou inibir os processos de colaboração. De modo a obter uma visão multifocalizada do problema, questionámos também as lideranças intermédias e de topo, procurando depois fazer uma triangulação dos dados, o que permitiu analisar desvios, detetar contradições, confirmar uma parte da informação recolhida e reforçar a confiança nos dados obtidos.

4.2. Objetivos e questões de investigação

Esta investigação desenvolve-se em torno da relação entre duas variáveis: as culturas profissionais dos professores de um departamento e a cultura organizacional da escola. Interessa-nos sobretudo perceber que influência o contexto de trabalho exerce na ação dos professores do departamento. Enunciado o objetivo geral da investigação, enumeramos alguns objetivos específicos que irão contribuir para uma compreensão holística da realidade estudada:

- a) Identificar, descrever e analisar as culturas profissionais dos professores do departamento;
- b) Descrever e analisar as interações entre as culturas profissionais e a cultura organizacional da escola;
- c) Descrever e analisar o papel das lideranças na ação docente;
- d) Analisar processos de reflexão sobre a ação docente e a cultura de escola;
- e) Identificar percepções dos atores envolvidos relativamente a processos colaborativos.

De acordo com os objetivos nomeados, formularam-se algumas questões que orientaram o estudo empírico:

- Como se organiza a ação docente dentro do departamento?
- Que culturas profissionais prevalecem?
- Qual o impacto da cultura de escola na ação dos professores?
- Qual o papel das lideranças na ação docente?
- Que factores condicionam processos colaborativos no departamento /escola?

Foram estes os objetivos e as questões que enformaram a planificação do trabalho de campo, que conduziram à tomada de decisões relativamente às técnicas de recolha de dados e que estiveram na base da produção dos guiões dos instrumentos de recolha.

4.3. Caracterização do contexto

A escola onde se desenvolveu a investigação, que passaremos a designar por escola X, situa-se no centro de uma cidade do interior da Beira Baixa. Sendo a única escola secundária pública do concelho, acolhe também alguns alunos provenientes de concelhos vizinhos. Está inserida num meio rural em transformação, com predominância para a actividade no sector terciário, nomeadamente o pequeno comércio e serviços. O edifício da escola tem cerca de vinte cinco anos e está em razoável estado de conservação. Cada departamento tem um gabinete de trabalho e os equipamentos disponíveis adequam-se, de um modo geral, às necessidades do ensino. Todas as salas estão equipadas com computador e projector vídeo. A biblioteca escolar /centro de aprendizagem dispõe de um acervo considerável, disponibiliza espaços de trabalho equipados com computadores e um grupo de professores que asseguram apoio permanente aos alunos.

Nos últimos cinco anos a escola registou um decréscimo significativo de alunos, cerca de 20% devido, por um lado, à baixa taxa de natalidade, e por outro, à desertificação das zonas do interior. A região é socialmente desfavorecida, o que se traduz num número significativo de alunos apoiados pelos serviços de ação social: 32% no ensino secundário e 49% no ensino básico. Numa tentativa de encontrar alternativas aos percursos educativos tradicionais e atrair alunos, no ano letivo 2006/2007, a oferta formativa foi alargada a cursos de dupla certificação.

A população escolar é constituída por 754 alunos: 155 do 3.º ciclo do ensino básico (7 turmas) e 599 do ensino secundário. Destes últimos, 383 alunos frequentam cursos científico-humanísticos (18 turmas) e 216 cursos profissionais (13 turmas), com uma oferta diversificada de 10 cursos diferentes. Relativamente ao corpo docente, 89% dos 92 docentes pertencem ao quadro e 90% lecionam há mais de 10 anos. Os profissionais não docentes totalizam 44 elementos².

Segundo dados da IGE³ “os valores das variáveis de contexto da escola para as profissões e habilitações dos pais situam-se, no caso do ensino básico, próximos dos valores medianos nacionais e um pouco acima no ensino secundário”. Quanto aos resultados académicos, as taxas de transição/conclusão são superiores às médias nacionais, tanto para o ensino básico, 96% como para o secundário, 85%. Estes dados correspondem a uma taxa de transição global de 87.2%, superior à nacional, que se situa nos 82.1% (dados do MISI)⁴. A taxa de abandono escolar situa-se nos 3%.

Na avaliação externa realizada pela IGE em 2007 foi atribuída a classificação de bom nos seguintes domínios: resultados, prestação de serviço educativo e capacidade de auto-regulação e progresso. Na organização e gestão escolar e liderança a escola obteve a classificação de muito bom. Foram identificadas as seguintes debilidades: “insipientes processos de articulação e sequencialidade das aprendizagens” e “inexistência de acompanhamento e supervisão da prática letiva”. Foram tomadas algumas medidas relativamente à primeira debilidade, no sentido de promover o trabalho de subgrupo no departamento. Na avaliação externa realizada em 2011 a escola foi avaliada com muito bom em todos os domínios. Esta evolução na melhoria dos resultados será um dos aspetos a aprofundar no nosso estudo. Na sequência desta segunda avaliação externa a IGE identificou como áreas prioritárias de melhoria a “ observação de aulas, como meio de monitorização e supervisão da ação educativa, mas também de generalização das melhores práticas e desenvolvimento profissional” e o “fomento da autoavaliação que dê garantia de ser um processo sustentável, abrangente e gerador de planos de melhoria para as várias áreas de desenvolvimento da escola”.

² Informação referente ao ano letivo 2010/2011

³ Relatório de avaliação externa, dez. 2011

⁴ Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação - MISI@

O departamento

O “caso” sobre o qual incide este estudo é o departamento de línguas da escola X. A escolha foi estratégica, pois tratando-se do local de trabalho da investigadora, o conhecimento do contexto, dos textos que se tecem na ação e nas interações entre os atores, dos significados explícitos e implícitos, a observação do que se passa no *palco e nos bastidores da ação educativa*, numa palavra, a facilidade de acesso à pluralidade de significados que se constroem no campo são vantagens reconhecidas. Isto, não significa, contudo, que se não reconheçam os riscos do excesso de proximidade – *o que está mais próximo dos nossos olhos são os olhos e não os vemos* -, a naturalização de práticas como referiremos mais à frente neste capítulo ⁵.

O departamento é constituído por vinte professores de português e línguas estrangeiras, agrupados da seguinte forma: doze professores de português, dos quais três lecionam também francês; seis professores de inglês; dois de espanhol, sendo um professor contratado com horário incompleto. Todos os professores, exceto um, pertencem ao quadro e desenvolvem a sua atividade na escola X há vários anos, sendo a média de tempo de serviço no departamento vinte e quatro anos. Cinco professores possuem formação pós-graduada: quatro mestrados e um doutoramento.

As funções de coordenação são asseguradas por uma professora experiente. Os três delegados de português, inglês e espanhol asseguram funções de coordenação dentro dos grupos e subgrupos, assessorando o trabalho da coordenadora. É importante referir que esta já era a estrutura intermédia antes do novo modelo de gestão. As pessoas foram eleitas para os cargos pelos seus pares e posteriormente reconduzidas pelo diretor. As reuniões de departamento têm habitualmente lugar na semana seguinte às reuniões do conselho pedagógico, embora não sejam tão frequentes, e realizam-se numa sala de aula. Existe um gabinete de departamento, onde alguns professores trabalham regularmente. Até ao presente ano letivo havia um outro gabinete, atribuído ao grupo de inglês, que foi entretanto atribuído ao professor responsável pelo gabinete de gestão de conflitos.

⁵ Em termos metodológicos adotaremos diversos procedimentos que procurarão reduzir os riscos e potenciar as vantagens.

A composição do departamento tem sofrido alterações ao longo do tempo. Inicialmente formado por dois grupos distintos, com representação no conselho pedagógico: línguas germânicas e línguas românicas. Durante um curto período de tempo uniram-se os grupos, voltando depois à forma original, por se considerar que o grupo alargado não era funcional, atendendo ao número de professores que integrava. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei 75/2008 a composição do Conselho Pedagógico foi alterada, dando origem ao departamento de línguas, que voltou a associar os dois grupos.

Um número significativo de professores desempenha, ou desempenhou, cargos de liderança intermédia na escola. A coordenação dos diretores de turma do ensino secundário regular e profissional é atualmente assegurada por dois professores do departamento. O jornal da escola e o programa de rádio são também dinamizados no âmbito do departamento. Cerca de 50% dos professores exercem o cargo de diretor de turma. Em colaboração com uma instituição do ensino superior da região, têm funcionado regularmente núcleos de estágio nas disciplinas de espanhol e português. Há vários projetos em curso que envolvem os professores: clubes de inglês e francês; serviço de voluntariado no hospital local; “Ler para aprender: Maletas de Leitura”; *Comenius* “Green Way”; “Ler para Crescer”. Trata-se de um departamento com uma dinâmica própria, que tem contribuído de modo significativo para afirmar uma cultura de escola ativa.

4.4. As opções metodológicas

Procurando adequar as estratégias de investigação aos objetivos deste estudo optámos por uma abordagem mista, predominantemente qualitativa. Julgamos que o propósito desta investigação convoca claramente uma abordagem etnográfica em que a ideia de *cultura* é central. Perceber como se tece a ação de um grupo de professores, as culturas profissionais que a sua ação configura e as suas repercussões na cultura de escola são objetivos que se coadunam com uma metodologia de investigação naturalista e um estudo de caso etnográfico.

Alguns autores consideram a etnografia uma categoria particular da investigação qualitativa. Para outros, etnografia é sinónimo de investigação qualitativa. No entanto, a

designação “etnografia” parece ter um significado mais específico, baseando-se essencialmente na observação participante e no trabalho de campo prolongado em que o investigador imerge na cultura em estudo.

Segundo Atkinson e Hammersley (2000), citados por Afonso, (2005:64) os estudos etnográficos “ caracterizam-se por centrarem o foco da investigação na exploração da natureza de fenómenos sociais específicos, em vez de procurarem testar hipóteses a seu respeito”. A abordagem etnográfica implica uma atenção ao detalhe e uma “intenção de interpretação explícita dos significados da ação dos atores sociais, nos contextos específicos abrangidos pelo estudo” (*idem*, p.65).

O estudo de caso visa analisar o que é particular, específico e único sobre o contexto em análise, de modo a obter um conhecimento aprofundado da realidade. Citando Bassey (1999), Afonso oferece uma definição detalhada e abrangente do que é um estudo de caso:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (p.71).

O estudo de caso tem, então, por objetivo a descoberta, enfatiza a interpretação em contexto e procura revelar os diferentes pontos de vista dos atores, por vezes conflituais, presentes numa situação social. Este método envolve com alguma frequência o uso combinado da observação participante, de entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas e da análise documental com o objetivo de analisar as situações do ponto de vista dos participantes.

A investigação qualitativa ou naturalista, que está na base do presente estudo, privilegia a análise de conteúdo e visa compreender os problemas analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores dos atores. É indutiva e descritiva porque o investigador desenvolve

conceitos, ideias e raciocínios a partir de padrões centrados nos dados. A investigação qualitativa foca-se no próprio processo de investigação e não apenas nos seus resultados. A qualidade dos dados recolhidos depende, em grande parte, da sensibilidade e do conhecimento do investigador, o qual desempenha um papel central na desocultação dos significados atribuídos aos acontecimentos, às palavras, aos silêncios, às expressões e aos gestos.

A opção por um estudo de natureza etnográfica, com observação participante, foi devidamente ponderada, tendo em conta a complexidade da situação. Pesou nesta decisão o estatuto de *insider* da investigadora, percebido como uma vantagem, uma vez que exerce a sua atividade profissional no departamento em estudo há mais de duas décadas.

Afonso (2005) enfatiza a importância da “pessoa” do investigador, valorizando a mobilização do seu conhecimento adquirido. Segundo o autor, “o objetivo ingénuo de tentar produzir uma investigação asséptica” pode resultar no esvaziamento de conteúdo crítico do estudo:

As tentativas mais ou menos ingénuas de “neutralização” da pessoa do investigador, em nome da “objetividade” da investigação, acabam muitas vezes por redundar numa efetiva (ou voluntária) mobilização acrítica, implícita, tácita e não assumida dos pressupostos e valores específicos que enformam o olhar do investigador. Pelo contrário, uma mobilização efetivamente reflexiva da experiência profissional e pessoal do investigador, os seus pressupostos, as suas atitudes e disposições, perante a investigação que se propõe realizar, explicita a especificidade do seu olhar de investigador, tornando-o mais transparente e autocrítico, clarificando as “relações de produção” do discurso científico na situação concreta em análise (p.49).

Julgamos que esta atitude reflexiva contribui também para o desenvolvimento profissional do investigador, permitindo um novo “olhar”, mais informado, do próprio contexto de trabalho e dos actores com quem interage, o que, neste caso, constituiu um incentivo à própria investigação.

Pesados os prós e os contras do estatuto de observador participante, como ator envolvido no processo, identificamos algumas vantagens. O conhecimento *a priori* do contexto em análise e o contacto direto com os atores intervenientes permitiu uma avaliação prévia e objetiva do campo de investigação, que alvitrou a possibilidade de obter dados relevantes

para o estudo. A observação participante facultou o acesso a um valioso conjunto de informação e documentação sobre a história e as dinâmicas do departamento, que, de outro modo, não seria nunca possível reunir. Por outro lado, a presença prolongada na organização estudada permitiu também uma visão mais holística do objeto de estudo, oferecendo uma perspectiva privilegiada das interrelações entre as culturas profissionais e a cultura organizacional da escola. O acesso facilitado ao local permitiu ainda estar na posse de documentação útil, como atas e relatórios, bem como agilizar o trabalho de campo, que foi também amplamente facilitado pela colaboração generosa e incondicional de todos os intervenientes.

Como constrangimentos da observação participante aponta-se o envolvimento direto no contexto em que se desenvolve o trabalho empírico. A proximidade que o estatuto de *insider* confere pode ser simultaneamente negativa, na medida em que poderá levantar algumas dificuldades ao investigador. As opções a tomar relativamente ao que se observa nunca são neutras e podem gerar desconfiança ou interferir com a sensibilidade dos atores envolvidos. Por outro lado, o trabalho de investigação exige algum distanciamento de modo a permitir “ler” a realidade estudada, o que nem sempre é fácil quando o investigador faz parte do campo de investigação, uma vez que ele próprio tem naturalizados alguns dos modos de agir e pensar próprios do grupo profissional a que pertence. Esta circunstância pode dificultar a análise isenta e objetiva da realidade estudada, deixar escapar dados relevantes, ou tardiamente observados, tornando-se pois necessário assumir, nalgumas circunstâncias, o estatuto de *outsider*, para poder observar a realidade de um outro ponto de vista.

Conscientes de que a dupla condição de observador e participante coloca o investigador numa situação de equilíbrio precário, procuraremos desempenhar este papel o melhor possível. Sentimo-nos, por um lado, na obrigação de não expor demasiado uma área “secreta” a que nos foi facultado acesso, mas teremos também a preocupação de mostrar fielmente o que os dados revelam, procurando evitar a “asepsia” de que fala Afonso (2005). Assim, este olhar que nos propomos lançar sobre a escola, será sempre marcado pela nossa visão pessoal dos factos porque, como nos diz Gedeão no belo poema

“Impressão Digital”, a realidade não existe de forma independente do sujeito, não existe sem a experiência, o conhecimento, a visão, a mediação do sujeito:

Os meus olhos são uns olhos,
E é com esses olhos uns
Que eu vejo no mundo escolhos,
Onde outros, com outros olhos,
Não vêem escolhos nenhuns.

(...)
Cada um é seus caminhos!
Onde Sancho vê moinhos,
D. Quixote vê gigantes.

Vê moinhos? São moinhos!
Vê gigantes? São gigantes!

Mas a escola é uma organização complexa, em que se confrontam vozes, interesses e opiniões diversas. Foi por isso necessário recorrer a outros olhares, diferentes do nosso, para melhor a compreender. Estudar a escola exige a adoção de uma análise multifocalizada, que permita captar a realidade organizacional, observando-a de diferentes ângulos e com várias lentes, porque a objetividade só se consegue pelas sucessivas triangulações de subjetividades. Foi nesse sentido que elegemos diferentes métodos e técnicas de recolha de dados, que planeámos diferentes instrumentos de recolha e que elegemos um referencial teórico variado.

4. 5. Referencial Teórico

Tendo já abordado as teorias que julgámos mais adequadas para iluminar a interpretação dos dados, na primeira parte do estudo⁶, optámos por justificar aqui apenas sucintamente a nossa escolha. Assim, tendo sempre presente o referencial multifocalizado, privilegiámos três perspetivas de análise. A perspetiva burocrática, pela sua visão da escola como elemento de uma cadeia hierárquica, resultante de um “modelo organizacional decretado”, fortemente condicionado pelo poder central. A perspetiva das relações-humanas, pela relevância que atribui à participação dos atores e às suas formas de comunicação e

⁶ Cf. Capítulo III

interação. Finalmente, a perspectiva neo-institucional, pelo destaque que concede à força legitimadora da tradição, das rotinas e dos símbolos dentro da instituição.

Apresentamos a seguir uma matriz elaborada a partir das variáveis selecionadas, relacionando-as com metáforas, palavras e expressões chave que emergem das racionalidades que elegemos para este estudo. O objetivo desta matriz é apoiar a leitura da ação dos atores e a descoberta dos significados que as dinâmicas entre as culturas profissionais e a cultura de escola irão revelar.

Quadro 1 – Matriz do referencial teórico

Variáveis	Burocrática	Relacional	Neo-institucional
Estruturas	- Formais - Hierárquicas	- Flexíveis	- Debilmente articuladas - Simbólicas - Isomórficas
Processo de tomada de decisão	- Centralizado - Autoridade/poder	- Centrado nos atores - Horizontalidade - Negociação/consenso	- Ambiguidade - <i>Caixote do lixo</i> - <i>Hipocrisia</i>
Liderança	- Autoritária - Centralizadora	- Transformacional - Democrática - Estilo ideográfico	- <i>Laissez-faire</i> - Estilo nomotético
Culturas profissionais	- Individualismo - Prof. funcionário	- Colaboração	- Colegialidade
Escola	- Organização formal e normativa - <i>Fábrica</i>	- Comunidade - <i>Campo de batalha</i>	- Entidade que certifica saberes - Mimetismo (imitação) - Uniformização
Desenvolvimento profissional	- Decretado - Quantificável	- Interativo/partilhado - Supervisão	- Legitimado por certificados/diplomas
Avaliação	- Eficácia e controlo sob a aparência da simulação.	- Formativa - Regulação	- Hipervalorização - Controlo escasso - Fuga/simulacro
Reflexão	- Prestação de contas formal(izada)	- Desenvolvimento profissional	- Escassa - Dissimulada - Lógica da confiança

Inovação e mudança	<ul style="list-style-type: none"> - Decretada - Lógica de <i>Top/Down</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Espontânea - Cooperada - Partilha de boas práticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Descartada - Resistência passiva - <i>Faz de conta</i> - Poder <i>periférico</i> dos atores
---------------------------	--	--	--

Fonte: elaborado a partir do quadro teórico apresentado no capítulo III.

4.6. Recolha e tratamento de dados

Planificou-se trabalho de campo entre janeiro e fevereiro de 2011, recorrendo a diferentes técnicas, procurando adequar os instrumentos produzidos ao tipo de informação que se pretendia recolher: as perceções e reflexões dos professores, da gestão intermédia e da gestão de topo sobre as duas variáveis principais: cultura de escola e culturas profissionais. Após breve referência teórica às técnicas de recolha, passaremos à descrição da forma como operacionalizámos o trabalho de campo, explicitando os procedimentos de recolha e tratamento de dados, procurando também justificar e fundamentar as opções tomadas em função do que quisemos observar.

4.6.1. O questionário

Segundo Carmo e Ferreira (2008), a combinação de métodos qualitativos e quantitativos parece não ser consensual. Alguns autores (Smith, Heshusus e Brannen) afirmam que os dois métodos se fundamentam em pressupostos diferentes e têm implicações teóricas, outros (Reichardt e Cook) referem vantagens de combinar métodos para uma melhor compreensão dos fenómenos, argumentando que a triangulação de técnicas pode alcançar resultados mais seguros, sem enviesamento. O nosso propósito foi encontrar significados a partir de diferentes instrumentos de registo, aplicados a um maior número de sujeitos. O questionário que escolhemos é uma lista de verificação, adaptada de Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), que visa identificar as perceções dos professores sobre as culturas profissionais dominantes na escola.

4.6.2. O grupo de focalização (*focus group*)

O grupo de focalização é uma técnica de recolha de dados, cada vez mais utilizada na investigação qualitativa. Trata-se de produzir um “cenário social artificial” onde se procura recolher o máximo de informação possível através da interação de um grupo de pessoas, permitindo dirigir a informação para o tema em estudo. O grupo não deve ter menos de seis e mais de dez elementos e a duração da sessão não deve ultrapassar os noventa minutos. O objetivo é criar um ambiente propício à troca de ideias geradas em torno de um tema introduzido pelo investigador. A composição dos grupos deve assegurar dois aspetos principais. Por um lado, que os intervenientes terão informação interessante e relevante sobre o tema, e por outro, que não se sentirão intimidados no grupo.

A principal vantagem do grupo de focalização é facilitar as interações em grupo e revelar várias opiniões. É normalmente agradável para os intervenientes porque lhes dá oportunidade de exprimirem as suas ideias. No entanto, não fornece dados que possam ser generalizáveis e pode gerar mecanismos de defesa por parte dos participantes, por exemplo, a adoção de posições extremas ou a inibição. Afonso (2005:101) aponta como fragilidades desta técnica “a influência do coletivo sobre o indivíduo, enviesando o discurso produzido”, “o duplo papel a assumir pelo investigador (entrevistador e moderador) ” e ainda “ o próprio registo áudio, na medida em que a sobreposição das vozes pode impedir a compreensão e transcrição do texto”.

No nosso estudo o *focus group* constitui o documento central da nossa investigação. Julgamos ser a técnica de recolha de dados que melhor captou o *clima* do contexto, através da qual se revelam os comportamentos e os significados construídos pelos sujeitos. O argumento teórico de Afonso relativamente ao papel de investigador e moderador em simultâneo, não teve aqui influência negativa. Não foi difícil, pelo contrário. Foram momentos de grata confirmação da tolerância e abertura que há nesta escola. As pessoas ousaram expor-se, a boa disposição e o sentido de humor atravessaram o discurso e a sinceridade marcou o tom com que todos responderam às questões. Acresce ainda que os significados recolhidos a partir desta técnica são congruentes com outros recolhidos por outros meios e de outras fontes o que permite configurar a validade deste procedimento.

4.6.3. A entrevista

Técnica privilegiada na investigação naturalista, a entrevista permite obter dados sobre as pessoas, questionando-as diretamente. A entrevista é, segundo Tuckman (2005), a forma mais eficaz de saber o que as pessoas pensam e sentem. Contudo, é preciso que elas saibam de facto o que pensam e sentem sobre o tema. Esta questão pode parecer demasiado óbvia, mas é relevante porque uma não resposta pode significar várias coisas: falta de informação, desconhecimento do tema, ou recusa em responder, o que, dependendo do contexto, pode ser relevante e deverá ser interpretado. Outra questão, que tem a ver com a validade dos dados obtidos por entrevista é o facto dos entrevistados não dizerem exatamente aquilo que pensam, mas o que pensam que devem dizer, ou o que acham que o entrevistador quer ouvir. A possibilidade de triangulação de dados com a observação, documentos, ou outras fontes pode ser uma boa forma de confirmar a informação.

Neste caso optámos pelo formato da entrevista semiestruturada porque considerámos ser o mais adequado aos objetivos do estudo. Não quisemos limitar as respostas, mas procurámos orientá-las para as questões de investigação, de modo a facilitar o tratamento de dados e possibilitar a triangulação com outras fontes. O guião elaborado, com questões bastante abertas, permitiu que os entrevistados se expressassem livremente, sem fugir contudo ao tema.

Além destas três técnicas, recorreremos também à análise documental de atas do departamento, relatórios da avaliação externa (2007 e 2011) e de autoavaliação da escola, relatório interno de avaliação interna e externa a apresentar ao conselho geral, relatório dos projetos e ainda à consulta de documentos estruturantes: projeto educativo, projeto curricular e planos de atividades. Recorreremos ainda à observação de ações e procedemos a alguns registos de um diário de campo sobretudo a propósito de reuniões em que participámos. Passaremos agora a descrever como operacionalizámos o trabalho de campo, que decorreu ao longo do ano letivo 2010/2011.

O acesso ao campo foi precedido de um pedido de autorização formal ao diretor da escola, explicitando os objetivos. Solicitou-se a utilização dos espaços para a realização das

entrevistas, a consulta de documentos escritos, atas, relatórios, e outros documentos para caracterização da escola e da população alvo. Solicitou-se permissão para envolver os professores do departamento na aplicação dos instrumentos de recolha, assegurando a confidencialidade das opiniões expressas. Foram respeitados os procedimentos habituais relativamente à gravação das entrevistas e *focus group*. Enviaram-se a todos os intervenientes as transcrições das gravações para confirmação do texto, ou propostas de eventuais alterações e solicitou-se autorização para usar os dados, respeitando o anonimato. Os convites foram dirigidos aos professores intervenientes através de um contacto pessoal, na escola, explicando sucintamente os objetivos da investigação, os procedimentos de recolha de dados e a previsão do tempo gasto. Posteriormente, por mail, confirmaram-se as datas acordadas e foram lembrados os objetivos da investigação. Gostaríamos de afirmar que não encontramos na escola qualquer entrave ao desenvolvimento desta investigação, nenhuma recusa, apenas cooperação e acesso facilitado aos dados.

Entre janeiro e fevereiro de 2011 produziram-se os guiões dos instrumentos de recolha de dados, de acordo com os objetivos do estudo e as questões de investigação. O trabalho de campo decorreu entre março e julho de 2011, em momentos diferentes, de acordo com a disponibilidade dos intervenientes. Este trabalho foi organizado em quatro fases, correspondentes à aplicação dos diferentes instrumentos: questionário, *focus group*, entrevistas à gestão intermédia e à gestão de topo.

Numa primeira fase, o estudo incidiu sobre toda a população alvo: os vinte professores de português e línguas estrangeiras que constituem o departamento. Numa perspetiva quantitativa, o primeiro instrumento de recolha aplicado foi um questionário, sob a forma de lista de verificação, adaptada de Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), (anexo 1). Pretendemos recolher opiniões de todos os professores do departamento sobre as culturas profissionais dominantes na escola. Este procedimento teve como objetivo fazer uma introdução do estudo e apresentar uma visão preliminar e panorâmica das culturas profissionais na escola, tal como os professores as percebem, contribuindo para caracterizar a própria cultura de escola, uma das nossas variáveis. Pretendeu-se também familiarizar os intervenientes com a terminologia das culturas profissionais descritas por

Hargreaves (1998) e identificar as culturas dominantes e minoritárias, para posterior comparação com outros dados obtidos no estudo qualitativo. Usando a metáfora da fotografia, fizemos um *zoom* sobre o campo. Recorrendo a um método quantitativo, quisemos partir para este estudo com uma visão panorâmica das culturas profissionais na escola, para depois nos centrarmos no pormenor. Da visão panorâmica para o *close-up*, o departamento, optámos por uma metodologia qualitativa, usando uma lente que permitisse ver com mais detalhe o objeto do nosso estudo. Com este *zoom* inicial, queremos também sobrepor as duas fotografias obtidas: a panorâmica da cultura de escola e o *close-up* do departamento.

O questionário foi distribuído em envelope fechado, após uma reunião de departamento, aproveitando a presença de todos os professores para explicar os objetivos do estudo e solicitar a sua colaboração. O documento foi preenchido, nalguns casos no momento, ou devolvido posteriormente, com um retorno de 90%. Para o tratamento de dados usámos a matriz proposta no próprio documento e a análise estatística, registando os resultados numa folha *Excel*, o que nos permitiu obter gráficos de barras sobre as culturas dominantes e minoritárias na escola.

Na fase seguinte, selecionou-se uma amostra de oito professores, 40 % dos docentes do departamento, para integrarem um grupo de focalização (anexo 2). Os critérios de seleção foram definidos pela investigadora, tendo em conta os seguintes fatores: faixa etária; disciplina lecionada; grau de conhecimento da escola como organização e perceção relativamente à diversidade de opiniões, sensibilidades e posicionamentos perante as questões a abordar. Considerando que a média de idades dos professores do departamento é bastante elevada, um dos critérios foi selecionar os professores mais jovens, para trazer ao debate visões menos acomodadas com a situação. O tempo de serviço dos professores desta amostra varia entre os dez e os trinta anos, sendo a média vinte e três anos. Quanto à disciplina leccionada, a amostra inclui quatro professores de português, um de francês, dois de inglês e um de espanhol. Quanto às várias sensibilidades e posicionamentos, o critério foi selecionar opostos: professores assertivos e conciliadores; radicais e moderados; politicamente mais à esquerda ou à direita; contestatários e condescendentes. Julgamos ter assim conseguido selecionar uma amostra representativa da população.

A escolha do *focus group* pretendeu promover uma discussão aberta sobre os temas em análise, auscultar opiniões e induzir uma reflexão sobre o trabalho docente, a cultura de escola e o papel das lideranças no departamento. A sessão, moderada pela investigadora, obedeceu a um guião que pretendeu orientar a discussão no sentido de obter respostas para a questão focalizadora: como trabalhamos no departamento? Seguida de outras questões, de acordo com o guião elaborado, que foi projectado de modo a tornar as questões mais explícitas. Houve a preocupação de não limitar o diálogo, procurando intervir o menos possível. O resultado foi um debate produtivo, extremamente franco e aberto, que se prolongou para além do tempo previsto, e cujo registo, pela qualidade da informação recolhida, se constitui como o documento central desta investigação.

Parece-nos relevante referir que o momento em que foi efetuada a sessão do *focus group* pode ter influenciado de alguma forma os resultados. O dia escolhido, não imposto, mas o possível, de modo a conciliar a disponibilidade de todos os intervenientes, coincidiu com o fim do segundo período, antes das reuniões de avaliação. Como se sabe, este momento corresponde a um período de alguma intensificação do trabalho docente, com a preparação dos conselhos de turma e da avaliação formal de final de período. Acresce a este facto a investigação ter decorrido em pleno processo de avaliação do desempenho docente, após um período de interrupção, devido à situação política e às eleições legislativas, em que não se sabia muito bem como seria o desfecho do processo. Nesta altura a avaliação já tinha sido retomada. Alguns professores não tinham a observação de aulas concluída e foi necessário apressar o processo, o que contribuiu para o clima de insatisfação e alguma revolta.

Para complementar a informação recolhida junto dos professores e confrontar os dados com outras visões da realidade estudada, realizaram-se entrevistas semiestruturadas (anexo 6), utilizando o mesmo guião, a três elementos do departamento, que asseguram as funções de liderança intermédia: coordenadora e delegadas dos grupos de português e inglês. É de referir que há no departamento um único professor de espanhol, que por isso não coordena regularmente o trabalho de outros professores. Por este motivo, considerámos que, nesta situação, a entrevista não traria informação relevante. Julgámos no entanto importante

ouvir as suas opiniões, como representante de uma das línguas estrangeiras com mais expressão, sendo um dos oito professores que integrou o grupo de focalização. Por último, e também com o objetivo de proceder a uma triangulação de dados, realizou-se uma entrevista em painel com a equipa de gestão da escola (anexo 14): diretor, subdirector e adjunto.

Procurámos através deste dispositivo, ouvir os pontos de vista dos vários atores, construindo para isso categorias comuns que atravessaram os vários guiões, de modo a permitir a triangulação dos dados. Apresentamos a seguir um quadro onde se esquematizou o dispositivo do trabalho de campo.

Quadro 2 - Organização do trabalho de campo

População alvo	Técnica de recolha de dados	Data
Todo o departamento	Questionário / lista de verificação	23/03/2011
Amostra (8 profs. dept.)	Grupo de focalização	06/05/2011
Gestão intermédia: Coordenadora Delegadas	Entrevistas semiestruturadas	06/04/2011 30/04/2011 14/06/2011
Gestão de topo	Entrevista semiestruturada em painel	01/07/2011

Concluídas as transcrições das entrevistas áudio, os textos foram enviados a todos os intervenientes, de acordo com os procedimentos habituais, para eventuais correcções ou reajustes. Três dos entrevistados apresentaram propostas de alterações relativas a alguns aspetos das suas intervenções, considerando que careciam de clarificação. Além destas, outras alterações deveram-se apenas a pequenas correcções de forma. Concluída esta etapa do processo, deparámo-nos com um registo extenso de informação, cerca de oitenta páginas, que foi preciso trabalhar.

Utilizámos a técnica de análise de conteúdo que, numa primeira fase, passou pela organização do material recolhido com as transcrições das entrevistas e *focus group*, seguida de uma primeira leitura dos textos.

Segundo Vala (2009:), a análise de conteúdo pressupõe o seguinte tipo de operações mínimas:

- Delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- Constituição de um corpus;
- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise (p.108).

Tomando como referência estas indicações, numa primeira leitura, procurámos significados relevantes para a nossa investigação, de acordo com os objetivos, as questões previamente definidas e o quadro teórico enunciado. Este processo permitiu selecionar informação, fazer cortes, reduzir o volume dos dados e constituir o corpus de investigação⁷. Usámos cores para assinalar no texto os segmentos selecionados, de modo a identificar informação relevante para o estudo. Deste processo resultou a identificação das unidades de análise temáticas a incluir nas categorias definidas *a priori*, de acordo com os objetivos da investigação e o quadro teórico selecionado. Procedemos depois a uma análise exploratória destes dados, procurando novos significados, que agrupámos em subcategorias, construindo assim a estrutura do *corpus*. O passo seguinte foi preencher a estrutura. Procuramos os sinais que permitiram atribuir um sentido aos segmentos selecionados. Procedemos à identificação de palavras/expressões, que, dentro de cada unidade de análise, nos guiaram de modo a propor inferências e interpretações dos dados obtidos, codificando a informação por indicadores. Procedeu-se por fim à verificação das unidades de registo de acordo com os indicadores. As unidades de registo correspondem, na maioria dos casos, a respostas às questões. Não atribuímos relevância à quantificação, privilegiámos sobretudo a análise semântica, embora, nalgumas situações, o número seja significativo e mereça a nossa atenção pois repetir significados é sempre um processo de superlativação.

Em síntese, o processo de análise de conteúdo foi idêntico para todos os instrumentos de recolha e processou-se da seguinte forma: leitura dos protocolos, recorte do texto em

⁷ Os cortes e a conseqüente redução do volume de dados operaram-se sempre que o discurso produzido nada acrescentava de relevante e pertinente à investigação. Esta opção pode ser discutível pois a circularidade, a redundância, o vazio... também significam e também revelam uma imagem e uma cultura profissional. Refira-se, no entanto, que esta operação não foi globalmente expressiva não tendo ultrapassado 10% do volume total.

unidades de análise, inclusão das unidades nas respetivas categorias e subcategorias, associação das unidades de registo aos respetivos indicadores. Concluído este processo, procurámos zonas de convergência entre as subcategorias. Constatámos que as grelhas de categorização resultantes da análise de conteúdo das entrevistas individuais à gestão intermédia eram muito idênticas, optámos por criar uma grelha única.

Descrevem-se a seguir as categorias e subcategorias encontradas nas três grelhas de categorização referentes aos instrumentos de registo, acompanhadas de um breve comentário que caracteriza o olhar da investigadora sobre o processo de recolha dos dados.

Os professores e o *focus group*

O convite para participar na sessão gerou alguma curiosidade, os professores quiseram saber o critérios da escolha "porquê eu?", foi-lhes explicado. Após uma breve introdução e explicadas as regras de funcionamento da sessão, procurámos deixar fluir o diálogo e intervir o menos possível. O clima gerado foi de boa disposição e franqueza. Observámos um grupo de professores sob forte pressão, gratificados pela possibilidade de falar sobre o seu trabalho e exprimir as suas opiniões. A palavra *desabafo*, surgiu repetidamente ao longo das duas horas de sessão. O tom geral do debate deixou entrever alguma exaustão, angústia e muito desânimo, face ao contexto organizacional e sobretudo face às políticas educativas. A tónica permanente na contestação e na crítica foi óbvia. Como tal, considerámos importante dar significado a este sentimento, que designámos por "olhar crítico", uma das categorias incluídas *a posteriori* na grelha de categorização elaborada após a análise de conteúdo.

Quadro 3 - Categorização resultante da análise de conteúdo: *focus group*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. A acção docente	Planificação Realização Avaliação Reflexão
2. Formas de interação (culturas profissionais)	Individualismo Colegialidade Colaboração Balcanização

3. Professores e cultura de escola	Reconhecimento Convergência com o sistema Ausência de poder de decisão
4. Cultura de escola e ação docente	Intensificação do trabalho Perda de identidade profissional Sentimento de culpa Sentimento de medo
5. Papel da liderança de topo	Relações humanas Prestação de contas Reconhecimento negativo
6. Papel das lideranças intermédias	Prestação de contas
7. O trabalho colaborativo	Incentivos Benefícios Constrangimentos ADD e retrocesso
8. Olhar crítico	Simulacro/ falsificação/hipocrisia Burocracia/formalismo Descoordenação/ineficácia Intensificação/ complexificação Solidão /impotência /desânimo Asfixia profissional /excesso de mandato Hiperresponsabilização docente/culpa

A gestão intermédia

Foram entrevistadas três professoras com funções de coordenação intermédia: coordenadora de departamento e delegadas dos grupos de português e inglês. Pressentimos que o estatuto de observadora participante, do grupo 330, pode ter causado algum viés. A entrevista com a delegada foi rápida e concisa. A informação recolhida foi relevante, mas foi nítida uma certa neutralidade e até alguma relutância em entrar em terrenos “mais pantanosos”⁸. Ao longo da entrevista o tom foi de consenso e boas relações institucionais, numa postura diplomática. O clima gerado nas entrevistas à coordenadora e à delegada de português foi outro. Notámos uma atitude mais assertiva relativamente ao trabalho no departamento e uma maior convergência com a gestão de topo. Percebemos que o tema das culturas profissionais gerou alguma curiosidade, houve perguntas, uma das entrevistadas foi pesquisar sobre o tema. Sentimos abertura, disponibilidade e franqueza nas respostas às

⁸ Duas hipóteses provavelmente explicativas: o carácter conciliador da delegada: evitar críticas explícitas a aspetos menos positivos. O facto de pertencermos ao mesmo grupo de recrutamento, dada a relação próxima, faz prever que não há nada de novo a revelar, ou havendo, que não será esta a via certa.

questões, mas sentimos também que estávamos a invadir um espaço que não era o nosso. O comentário final, quando agradecemos a entrevista, denuncia esta entrada em território oculto: “Pois, ficas a conhecer melhor o departamento, não é?”

Quadro 4 - Categorização resultante da análise de conteúdo: entrevistas à gestão intermédia

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Como se organiza o trabalho docente	Planificação Realização Avaliação Reflexão
2. Formas de interação (culturas profissionais)	Individualismo Colegialidade Colaboração Balcanização
3. Professores e cultura de escola	Reconhecimento
4. Cultura de escola e ação docente	Intensificação
5. Papel das lideranças de topo	Apoio
6. Papel das lideranças intermédias	Ambivalente Auto-imagem Apagamento (delegadas)
7. O trabalho colaborativo	No departamento Na escola Benefícios Constrangimentos

A gestão de topo

Constituída por três professores de áreas diferentes (gestão, eletricidade e biologia), esta equipa assegura a gestão da escola há mais de dez anos. A sua assunção do comando da escola é consequência de um processo de progressivo descontentamento com a gestão anterior. Esta situação mobilizou um movimento interno, liderado por um grupo de professores, no sentido de “depor” um modelo instalado, considerado por muitos, mas não todos, como pouco tolerante, algo autoritário e difícil de abalar. O modo como chegou à liderança, dá a este grupo um poder legitimado acrescido. Após a publicação do Decreto-Lei 75/ 2008, a equipa demitiu-se, mas o presidente foi nomeado pela DREC para se

manter ao leme. A equipa acompanhou-o: novo reforço do poder. Atravessaram com firmeza a tormenta da avaliação do desempenho docente, com zelo exagerado inicialmente⁹, procurando depois consensos.

A postura democrática e profissional da equipa tem sido geradora de alguma estabilidade e confiança, embora as vozes críticas não se calem¹⁰. O grupo tem sabido conduzir a escola com segurança através de tempos atribulados. Manteve e estimulou uma cultura de escola dinâmica, abriu as portas ao exterior gerando parcerias com entidades externas, promoveu a participação em concursos e projetos e implementou percursos de dupla certificação, como alternativa à oferta única de prosseguimento de estudos. Esta opção tem assegurado a manutenção dos horários de um número significativo de professores, que, de outro modo, teriam horários zero. Por outro lado, a escola tem agora um novo perfil de aluno, a que ainda não conseguiu adaptar-se.

Tendo personalidades distintas, os três elementos desta equipa formam um todo aparentemente coeso, embora muito centrado na figura do diretor, que tem contribuído para “manter a ordem”, agora coadjuvada, sem dúvida, pelo novo modelo de gestão. Durante a entrevista foi evidente a participação mais ativa de dois dos elementos. A questão da mudança da centralidade do poder marcou o tom e, nessa linha, pareceu haver alguns “recados”¹¹ a enviar ao departamento.

⁹ Os descritores dos documentos de registo inicialmente propostos, por iniciativa do CE, eram bastante exigentes, numa lógica Taylorista: penalização por faltas (justificadas), participação em actividades e projetos quantificada (organização de três, participação em dez). Numa reunião do conselho pedagógico, longa e polémica, os professores questionaram este rigor e exagero de forma assertiva. No relatório da equipa do CCAD que monitorizou a rede de escolas associadas pode ler-se: “Os descritores estavam muito objetivos e eram muito mais exigentes que os atuais. Com o decurso do processo, as alterações normativas e a influência dos ambientes externos, este nível de exigência inicial baixou de forma significativa e os instrumentos de registo simplificaram-se, o que terá criado uma dinâmica de descompressão organizacional e de uma certa consensualização”.

¹⁰ Estas vozes são dos professores de um modo geral. Embora conscientes da mudança de paradigma na gestão, as pessoas não abdicam de dizer o que pensam e há uma margem considerável de tolerância. Julgamos que o modelo de auto avaliação interna (CAF), implementado com uma equipa bastante alargada, legítima, de certo modo, este posicionamento. A direção aceita as críticas com boa capacidade de resiliência.

¹¹ Referências explícitas ao que consideram ser pontos fracos no departamento, que iremos descrever e analisar na discussão dos resultados.

Quadro 5 - Categorização resultante da análise de conteúdo: equipa de gestão

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. O trabalho no departamento	Reconhecimento Balcanização Reconhecimento negativo
2. Cultura de escola e ação docente	Condições de trabalho
3. Professores e cultura de escola	Significativo Reconhecimento negativo
4. Reflexão sobre resultados	Impacto positivo
5. Papel da liderança de topo	Coordenar estruturas intermédias Cultura de avaliação O novo modelo de gestão
6. Papel da liderança intermédia	Coordenação e liderança
7. O trabalho colaborativo	Em evolução O conceito Constrangimentos

4.7. Reflexão sobre a metodologia adotada: o olhar do investigador

“Numa escola tudo fala” e “existem múltiplas visões e interpretações da realidade”, como nos diz Guerra (2002, 2003), a investigação naturalista não procura uma realidade única, neste sentido, a atividade do investigador é uma atividade social, que não pode ser neutra. O investigador deve, então, identificar, clarificar e questionar os valores que a sustentam e ser capaz de olhar a realidade de várias maneiras. Para Guerra (2002) o recurso à triangulação permite “depurar os dados e conferir-lhes maior qualidade e valor” e pode operacionalizar-se de diferentes maneiras. O autor identifica os seguintes tipos de triangulação: de dados provenientes de diversos métodos; de diferentes informadores; de momentos distintos; de opiniões de agentes internos e externos.

Para Afonso (2005) a triangulação cumpre dois objetivos. Por um lado, clarifica o significado da informação recolhida, reforçando ou contestando a interpretação. Por outro, permite identificar significados complementares ou alternativos, que melhor ilustrem a complexidade das situações em análise.

A triangulação tem então como objetivo a procura da verdade, mas não necessariamente uma verdade única. Clarificar, reforçar, contestar, depurar, todas estas ações contribuem para desocultar as múltiplas visões da realidade, tal como são apreendidas e interpretadas pelo investigador.

No nosso estudo, recorreremos às diferentes formas de triangulação descritas por Guerra. Elegemos dois procedimentos metodológicos: quantitativo e qualitativo, com clara proeminência sobre este último porque é o que melhor capta a realidade estudada. Concebemos guiões de instrumentos de recolha que permitissem repetidamente recolher os mesmos dados, junto de diferentes informadores: professores, gestão intermédia e gestão de topo. A confiança é reforçada pelo facto de termos efetuado três entrevistas a professores que asseguram a gestão intermédia, usando o mesmo guião, e ainda pelo formato em painel da entrevista à equipa de gestão, com os três elementos, de modo obter uma visão múltipla. O quadro que se segue pretende clarificar este processo. Na zona um as questões incidem sobre as formas de interação dos professores, na zona dois sobre a cultura de escola.

Quadro 6 - Triangulação de categorias

Instrumentos de recolha		<i>FOCUS GROUP</i>	ENTREVISTAS	
População alvo		PROFESSORES	GESTÃO INTERMÉDIA	GESTÃO DE TOPO
CATEGORIAS	Zona 1	A ação docente	O trabalho docente	O trabalho no departamento
		Formas de interação /culturas profissionais		
	Zona 2	Impacto da ação dos professores na cultura de escola		
		Impacto da cultura de escola na ação dos professores		
		Papel da liderança de topo		
		Papel da liderança intermédia		
		O trabalho colaborativo		

A análise de conteúdo permitiu constatar que há dois momentos no tempo que marcam a vida da escola e os comportamentos dos atores: a avaliação do desempenho docente e a introdução do novo modelo de gestão em 2008. Neste sentido, iremos também analisar o que mudou, procedendo à triangulação entre o antes e o depois porque, como nos diz

Guerra (2002), “ a perspectiva temporal que permite confrontar os dados facilita a interpretação do fenómeno e permite obter uma compreensão mais profunda da realidade”.

Quadro 7 - Triangulação de momentos

ANTES	DEPOIS
Avaliação do desempenho docente	
Novo modelo de gestão em 2008	

Finalmente, considerámos útil recorrer a dados facultados por agentes externos que não participaram no processo e que nos merecem confiança. A escola foi submetida a dois momentos de avaliação externa pela Inspeção Geral da Educação em 2007 e 2011. Consultando os relatórios produzidos, constatámos que há informações úteis para cruzar com os dados que recolhemos e com a nossa visão da realidade.

Quadro 8 – Triangulação de opiniões de agentes internos e externos

INTERNOS	EXTERNOS
Professores	Relatórios de Avaliação Externa IGE -2007 e 2011
Gestão intermédia	
Gestão de topo	
Documentos internos/diário de campo	

O método etnográfico: questões de validade e confiabilidade

Para Rodrigues (1999:39) o paradigma naturalista “corresponde a uma forma idealista de perceber a realidade e a uma abordagem subjectivista e introspectiva” e neste contexto é “compreensível encarar a realidade como múltipla, divergente e intangível”. Portanto, a forma de estudar, analisar e apresentar os problemas tem um significado e um impacto específico para os implicados, pode mesmo entrar em conflito com os seus interesses e valores. Ao contrário, o paradigma racionalista não atribui importância à reação dos sujeitos, propondo-se mesmo eliminá-la através de *experiências cegas*, mantendo-os na ignorância a propósito da situação experimental.

A diferença entre os dois paradigmas faz divergir, segundo Guba (1983) os termos usados para especificar os aspetos da credibilidade. O quadro que se segue pretende elucidar esta questão.

Quadro 9 - Termos racionalistas e naturalistas para aspetos de credibilidade (Guba,1983)

Aspeto	Termo científico (racionalista)	Termo naturalista
Valor da verdade	Validade interna	Credibilidade
Aplicabilidade	Validade externa/ generalizabilidade	Transferibilidade
Consistência	Fiabilidade	Confiança
Neutralidade	Objetividade	Confirmabilidade

Rodrigues (1999)

Elegendo a terminologia naturalista, procuraremos a seguir identificar as possíveis debilidades da investigação. Considerando que as perspetivas dos participantes adquirem um valor relevante nos estudos de carácter naturalista, a melhor forma de assegurar a credibilidade deste estudo seria a *validação pelas fontes* (Figari, 1991). Em termos práticos, consiste em confrontar a visão da investigadora com as visões dos atores envolvidos, preferencialmente com posições diferentes na hierarquia da organização.

A transferibilidade oferece obviamente algumas reservas num estudo naturalista, pela especificidade do contexto, mas decorre, como nos diz Rodrigues (1999), “da possibilidade de transferência para um caso semelhante e não para uma população”. Assim, julgamos que seria possível transferir o dispositivo aqui montado para outro estudo de caso. Os dados obtidos seriam necessariamente outros.

A confiança é a medida em que os resultados refletem com precisão o objeto de estudo. No nosso caso, procurámos obviar a esta situação recorrendo aos diferentes tipos de triangulação já descritos.

Finalmente, quanto à confirmabilidade, Rodrigues (*id.*) diz-nos que, no paradigma naturalista, este conceito pode ser concebido em termos de “*imparcialidade*, ou seja, da representação equilibrada das diferentes (e por vezes conflitantes) perspetivas dos implicados ou participantes” (p. 44). Uma ameaça à imparcialidade é o estatuto de observador participante, pois é difícil dissociarmo-nos do grupo a que pertencemos. Uma forma de resolver esta questão seria a triangulação de investigadores.

Concluimos este capítulo com uma curta reflexão sobre as nossas opções metodológicas. Consideramos que o estudo de caso etnográfico se adequa ao tema e aos objetivos da investigação, na medida em que permite compreender as perceções e os significados que os atores atribuem às suas formas de interação, como refletem sobre o seu trabalho e sobre a escola. Estamos conscientes das limitações que o desafio comporta, conferidas pela complexidade da missão do investigador: procurar colocar-se no lugar do(s) outro(s), procurando simultaneamente, em diferentes teorias, ainda outros modos a ver a realidade. Quisemos apenas lançar um olhar modesto, um pouco mais informado e teoricamente sustentado, sobre um contexto de trabalho que nos é próximo, para melhor o compreender, como um todo feito de muitas partes.

Como observadora participante, parece adequado expor também aqui algumas das dificuldades sentidas durante este processo. A principal foi, sem dúvida, o fator tempo, que escasseou em vários momentos da investigação, e fez prolongar este processo, muito para além do que seria desejável. Um outro aspeto prende-se com o volume de informação recolhida, que tornou moroso o processo de análise de conteúdo. Foi difícil resistir à tentação de “querer ver tudo” e saber onde reduzir.

Do ponto de vista deontológico, levantaram-se questões que nos causaram algum desconforto. Diríamos que ficámos a saber mais do que queríamos. Expõem-se opiniões polémicas, que implicam os intervenientes, mas que consideramos úteis para a compreensão da realidade estudada e demasiado explícitas para serem desvalorizadas. Procurámos, a todo o custo, adotar uma postura ética e observar o dever de lealdade para com os nossos pares. Neste sentido, foi prioritário salvaguardar a confidencialidade dos dados, não julgar ninguém, e assumir uma posição de observador discreto, “nem intruso, nem amigo íntimo” (Guerra, 2003).

Capítulo V

5. Apresentação e discussão dos resultados

Introdução

Queremos agora mostrar como se tece a ação de um grupo de vinte professores do departamento de línguas. Pretendemos perceber como se organiza o seu trabalho, como interagem e como se (des)acomodam à cultura de escola. Cruzaremos a visão dos professores com a das lideranças intermédias e a da equipa de gestão. Simultaneamente cruzaremos também estas visões com registos de documentos escritos que possam complementar a informação recolhida. Pretendemos assim encontrar razões, explícitas ou implícitas, para confirmar afirmações, identificar contradições, expor ambiguidades e analisar as situações descritas, de forma a revelar a nossa e as outras visões dos factos.

Após uma apresentação da missão e das linhas orientadoras da ação da escola onde se enquadra este departamento, iniciamos o capítulo com uma incursão pelas práticas e lógicas de ação dos professores. O objetivo é perceber como se organiza o trabalho docente dentro de quatro subcategorias: planificação, realização, avaliação e reflexão. Passaremos depois a uma análise das formas de interação dos professores, associando-as a quatro culturas profissionais: individualismo, colegialidade, colaboração e balcanização. No ponto seguinte faremos uma análise das interações entre a cultura de escola e a ação dos professores. Passaremos depois ao papel das lideranças, procurando expor as visões dos atores sobre a sua ação. Por fim, faremos uma análise dos processos colaborativos no departamento e na escola em geral.

A escola X tem como missão “orientar a sua atividade, numa forma participada e diversificada, para a comunidade educativa centrando-se nos alunos” e ainda “afirmar-se como uma escola de sucesso quer ao nível do concelho quer ao nível regional. (PEE 2009/2013). O projeto educativo aponta para três linhas orientadoras:

Uma Cultura de Mudança (...) reflexão permanente, ao nível das diversas estruturas pedagógicas e organizativas, de forma a incorporar as mudanças necessárias que permitam a adaptação às necessidades dos diversos públicos internos e externos.

Uma Cultura de Responsabilidade por Objetivos que permita descentralizar os níveis de decisão, otimizando as formas de organização e o funcionamento das estruturas organizativas.

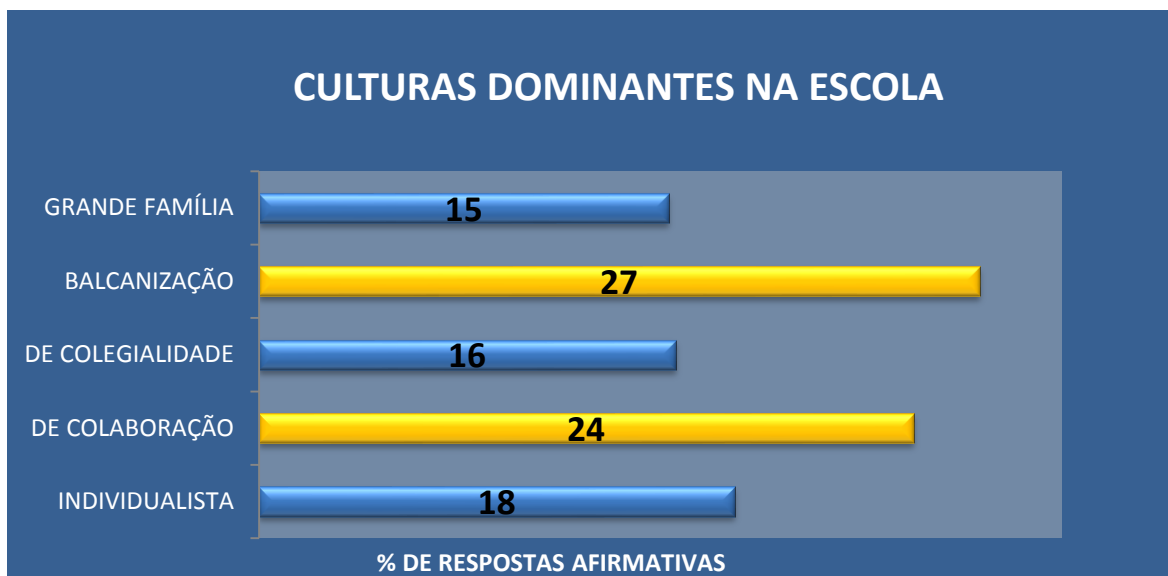
Uma Cultura Orientada para os Resultados que se traduza num aumento das taxas de transição (...) diminuição das taxas de abandono e melhoria das taxas de sucesso por disciplina (*id.*).

Com linhas que apontam claramente para os conceitos de eficácia e melhoria, é visível que a escola aposta numa cultura de mudança. A escola X pretende ser uma escola em movimento (Stoll e Fink, 1996), capaz de responder a novos desafios.

Será esta a realidade? Como se espelham as orientações do projeto educativo na cultura da escola? Como se ajustam os professores a esta visão de escola? Como trabalham para alcançar estes objetivos?

Fomos investigar. Após uma reunião de departamento pedimos a todos os professores que preenchessem uma lista de verificação, adaptada de *Autoavaliação de escolas. Pensar e praticar* (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003) com o objetivo de auscultar opiniões sobre as culturas profissionais dominantes na escola. Dos vinte professores do departamento, dezoito preencheram o questionário¹².

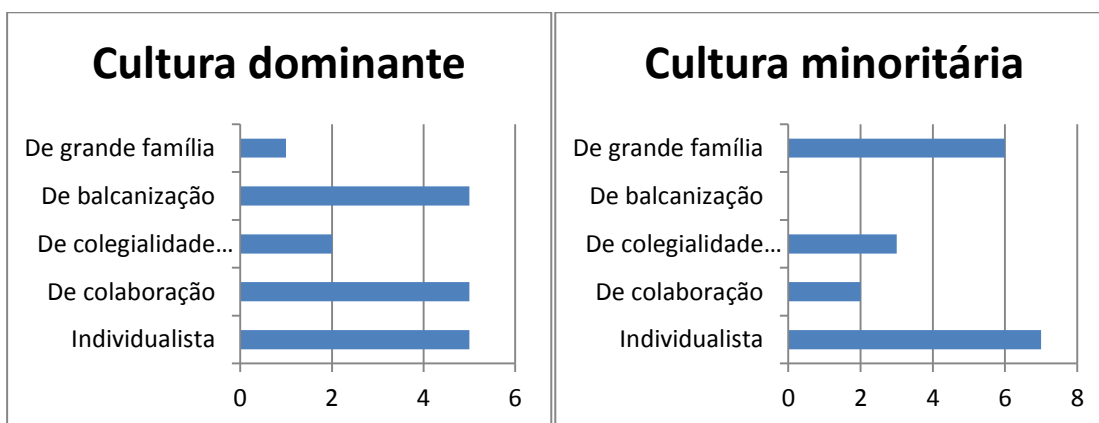
¹² Uma nota de esclarecimento: no nosso estudo não temos como referência a cultura de *grande família*, que surge no gráfico que analisamos a seguir; optámos, no entanto, por respeitar o documento original incluindo-a no questionário. Embora esta cultura não tenha expressão significativa, completa também a visão dos professores sobre as culturas profissionais da escola.



Considerando o total das respostas obtidas em termos percentuais, as culturas de colaboração e balcanização têm claramente mais expressão, com maior percentagem de respostas afirmativas. Analisando os dados obtidos a partir da matriz proposta (anexo1), obtivemos os gráficos relativos às culturas majoritárias e minoritárias na escola. Os dados referem-se ao número de respostas afirmativas para cada conjunto de questões que caracterizam as cinco culturas.

Gráfico: Cultura dominante

Gráfico: Cultura minoritária



Parece ser evidente que a cultura de balcanização existe nesta escola. Cinco professores pensam que é majoritária e nenhum a identifica como minoritária. Já relativamente à individualista, os dados são contraditórios; é simultaneamente dominante e minoritária, o que pode revelar opiniões ou entendimentos divergentes sobre esta cultura. Quanto à colegialidade, os dados não são expressivos, mas parecem indicar que esta cultura não é

marcante na escola. A cultura de colaboração é uma das mais evidentes, identificada como maioritária por cinco professores, apenas dois professores a consideram minoritária, o que pode ser sinal de que, provavelmente há trabalho colaborativo nesta escola. Também o relatório de avaliação externa da IGE de 2011¹³ aponta para esta hipótese:

Os docentes desenvolvem trabalho cooperativo, sobretudo a nível dos subgrupos (ano/disciplina), com bastante consistência em matéria de planeamento e procedimentos comuns, e cooperam também na preparação das atividades letivas, incluindo a troca de experiências. No entanto, a partilha de práticas pedagógicas enquanto estratégia de apoio ao desenvolvimento profissional não é tão evidente. (p.5).

Esboçando uma visão panorâmica da escola X, poderíamos afirmar, com base nestes dados, que os professores parecem trabalhar colaborativamente e que estão instaladas práticas consistentes de procedimentos comuns. A balcanização parece, no entanto, marcar a cultura desta escola, com expressão significativa nos dados obtidos no questionário. Procuraremos agora investigar como se movimentam os professores do departamento neste contexto. Será que se confirma esta ideia? Como trabalha este grupo de professores?

5.1. Como se organiza a ação docente

Quando questionados sobre o modo como planificam a sua ação, os professores parecem ter opiniões diversas e algo contraditórias:

- Tenho sempre em conta, é óbvio, o programa, mas sobretudo o PAA (A).
- Para mim é ao contrário, a planificação é que vai dar origem ao PAA (E).
- O PEE e o PCE não me dizem nada como é que eu devo planificar para o Português (F).
- (...) O PEE pode ser tomado em conta mas ele não me dá metas muito concretas em relação à planificação para uma determinada disciplina, aponta-me para certos objetivos, certos ideais da escola, portanto não é assim muito “fazível”, (...) as planificações são feitas um pouco à custa do que já está do ano anterior e portanto nós vamos repetindo as coisas, ou seja, não há uma grande inovação (G).
- Cada um de nós aquilo que faz quando faz uma planificação é: olha para o programa, divide por tempos letivos, sugere atividades ou traz atividades sugeridas pelos alunos,

¹³ A escola foi submetida a dois momentos de avaliação externa pela IGE. Em 2007 a classificação obtida em dois dos domínios (resultados e prestação de serviço educativo) foi bom, tendo obtido classificação de muito bom nos restantes domínios. Esta avaliação teve naturalmente repercussões e foi alvo de um plano de melhoria que passou por medidas que visaram uma melhor articulação do trabalho de grupo e subgrupo, que passou também a ser mais controlado, intensificando a carga burocrática do trabalho docente (relatórios, atas, matrizes, critérios). Estas medidas produziram efeitos a nível da avaliação externa. Os resultados obtidos na segunda avaliação da IGE em 2011 registam uma evolução nestes dois domínios, que passaram a ser classificados com muito bom.

porque surgiram na aula ou até nós nos lembramos, mas ninguém tem em conta nada daquilo (PEE, PCE, PAA). Deixemo-nos de “pseudo pedagógicas” (F).

Segundo os professores, os documentos estruturantes da escola não têm grande influência no modo de conceber a ação. As planificações passam de uns anos para os outros e as atividades repetem-se. Isto é, as fontes da planificação são as rotinas profissionais; os próprios programas terão provavelmente uma importância reduzida; os instrumentos de regulação da escola estão debilmente presentes; os alunos, esses, parecem estar ausentes. Vejamos agora o que dizem a coordenadora e as delegadas:

- Penso que as orientações do PEE e PCE são seguidas, porque são documentos que têm muito a ver com os currícula e portanto aí penso que as pessoas têm seguido (C).

- Sim, sim. Acho que toda a gente tem isso em conta (documentos estruturantes), faz parte da nossa ética profissional. Temos em conta as orientações curriculares, os manuais... tentamos ajustar-nos aos alunos que temos, (...) depois também tendo em conta os documentos estruturantes, as metas, os objetivos e as atividades do PAA também se tenta articular (D1).

- Acho que basicamente é o manual, talvez por uma questão de tradição, mas acho que também já se começam a preocupar com esses documentos, o projeto curricular e o projeto educativo (D2).

Parece ser consensual entre as estruturas de coordenação a noção de que os professores usam os documentos estruturantes da escola para planificar, contudo, esta prática não se confirma, como se constata através dos testemunhos dos professores. Esta desconexão entra as práticas e os discursos sobre elas revela uma organização debilmente articulada e em que o poder parece pretender construir uma realidade ficcionada, seguindo o modelo do *politicamente correto*. Relativamente à elaboração das planificações, o trabalho de subgrupo colegial parece existir, embora, nalguns casos, numa aparente¹⁴ colegialidade forçada:

- Relativamente à planificação a médio e a longo prazo há um certo trabalho em grupo, portanto colegial. Embora me pareça que nalguns subgrupos é uma colegialidade artificial, as pessoas limitam-se a cumprir, é uma colegialidade meramente administrativa. Há outros subgrupos, onde a colegialidade é realmente feita porque partilham essa planificação, acertam a planificação, discutem, têm em conta (...). A curto prazo, excecionalmente, só nalguns subgrupos, porque penso que ainda não estamos nesse patamar, infelizmente (C).

- Os professores organizam-se por subgrupos, por anos. Quando o grupo é unipessoal, normalmente esse professor trabalha com o professor anterior (...) a nível da planificação no início do ano letivo reúnem-se por subgrupos, há um representante de cada subgrupo que normalmente orienta esse grupo de trabalho que vai reunindo quando entende (...). A planificação é toda feita em conjunto, a definição de estratégias, a metodologia. Depois na prática, tenho muitas reticências se todos cumprem o que é dito na reunião (D1).

¹⁴ Confirmaremos esta percepção quando analisarmos em pormenor as culturas profissionais.

- Definem-se os parâmetros das planificações e normalmente fica um professor ou dois encarregados, depende, de elaborar a planificação definitiva (D2).

Ao confrontarmos as duas visões, os argumentos das estruturas intermédias sobre o impacto dos documentos estruturantes da escola na planificação da ação: “têm muito a ver com os currícula; toda a gente tem isso em conta; faz parte da nossa ética profissional” caem por terra quando ouvimos os professores, que dizem usar como instrumentos de apoio à planificação o programa e tradicionalmente o manual.

A legalidade burocrática fundada na existência de documentos que estipulam o funcionamento previsível da escola é assim descartada pelos professores, mas confirmada pela gestão intermédia, numa tentativa de comprovar a eficiência organizacional. Parece não haver uma ação concertada a nível do departamento para planificar estrategicamente a ação, o que denota uma débil coesão intra-organizacional.

Os professores sentem que têm uma autonomia reduzida relativamente à planificação:

- O modo como a escola se organiza, não te deixa margem de manobra para tu poderes particularizar uma determinada planificação para uma determinada turma (C).

No entanto, a escola não põe de facto entraves a uma planificação individualizada. Cada professor parece ter toda a liberdade de agir no sentido de criar alternativas específicas, desde que o sucesso dos seus alunos o reclame e o professor o justifique e fundamente. Este discurso do *bode expiatório* – não é possível, não se pode porque a organização o não permite... – parece estar ao serviço de uma cultura passiva, rotineira e de certo modo alienada.

Por parte da direção parece até haver algum estímulo à diferenciação, a novas formas de conceber a ação e de trabalhar o currículo, mas na prática esta liberdade parece não ter expressão:

- Falta coragem para as pessoas em reunião, em subgrupo, assumirem e dizerem, eu nesta turma vou fazer isto, porque esta turma é assim Nós temos um diretor que disse, em conselho pedagógico, as aulas e a avaliação devem ser adaptadas ao perfil de cada turma. A primeira coisa que fizeram, assim que conseguiram, foi criar subgrupos dos profissionais e estabelecer regras rígidas de avaliação para todas as turmas. (F)

Segundo esta professora, os professores não ousam libertar-se das normas que securizam e legitimam a sua ação e há uma força que os empurra para a uniformização e para a formalidade, parecendo dar razão a Vergílio Ferreira quando afirma que “*é mais difícil ser livre do que puxar a uma carroça*”.

Quando questionados sobre a realização do ensino, as respostas centram-se mais nos materiais e nas formas de interação no departamento e menos no trabalho da aula.

-Partilhamos sobretudo quando temos os mesmos níveis. É significativo e os resultados têm sido bons. É uma boa experiência. Poupa-nos algum tempo e ajuda-nos a abrir horizontes a nível didático porque há várias maneiras de preparar uma ficha, um PowerPoint, etc (A).

-No grupo de Inglês (...) noto que há pessoas muito mais interventivas e que avançam primeiro do que outras (...). Se trabalhássemos eficazmente em subgrupo poderíamos dividir muito mais o trabalho. Pessoalmente seria a situação que eu gostaria (C).

- É um bocado no sentido, cada um faz o que pode e depois quando alguém tem alguma coisa mais ou menos jeitosa, quase por uma questão de exibicionismo, toma lá que eu fiz isto e foi muito bom. Quando eu aceito um a coisa assim, quase sempre é fora de prazo, porque eu já fiz, porque não houve a planificação prévia. Então interpreto eu, é uma questão exibicionista, toma lá que eu fiz isto. Mas agora é que eu o quero? Não obrigado (E).

A partilha de materiais é reconhecida como útil, mas parece haver alguma dificuldade de organização por parte dos professores para que seja eficaz. Por outro lado, verificamos que quando a produção de materiais não é concertada, pode ser encarada como exibicionista, o que inibe as práticas colaborativas. Um outro fator que parece ter vindo dificultar esta partilha é a avaliação do desempenho docente:

- Antes do processo de avaliação de professores qualquer um de nós agarrava no seu dossiê do ano anterior e entregava ao colega do lado e dizia usa (F).

O impacto da avaliação de professores nas relações de trabalho no departamento foi um tema que surgiu repetidamente ao longo da sessão e será retomado um pouco mais à frente, quando analisarmos as culturas profissionais.

Também a gestão intermédia reconhece as vantagens da partilha de materiais e constata-se que há diferenças a este nível no departamento.

- Nos grupos onde há colegialidade e há reflexão sobre a própria aula, sobre materiais, muitas vezes, são partilhados; há colegas que fazem uma parte, outros fazem outra, mas depois há sempre um acerto final. Os materiais são trabalhados em conjunto. Aquilo que eu noto é que alguns subgrupos funcionam muito bem assim e penso que têm tirado mais-valias desse trabalho. Essa partilha verdadeira de facto é produtiva (C).

- (...) Normalmente as pessoas elaboram materiais em conjunto, o que é positivo porque as pessoas trabalham mais ou menos da mesma forma e estão preocupadas em saber como vão avançando, se podem fazer aquela atividade ou não, depois para a avaliação também é positivo (D2).

- Acho que há um grupo fixo de professores que partilha e faz um trabalho colaborativo, trocam materiais, mas tenho a noção que em determinados subgrupos que se partilha, mas nem sempre é utilizado (D1).

A interdisciplinaridade pratica-se, mas é sobretudo articulada a nível dos conselhos de turma e não tanto dos departamentos:

-Há (atividades interdisciplinares) e resultam. Como exemplo as saídas da escola. Alguns intercâmbios e visitas de estudo. Nós costumamos associar-nos ao grupo de artes e tem resultado muito bem, porque vamos a locais onde os conteúdos e os objetivos etc. etc. que o nosso departamento delineou encaixam com os de outros departamentos, e isso resulta muito bem (A).

-Aconteceu-me este ano ter professores de artes a darem aulas às minhas turmas. Nomeadamente o B ... (Departamento de Expressões) foi dar uma aula de barroco à minha turma de gestão e foi curiosa a reação dos miúdos. Estive a mostrar o que era modernismo à turma do 11º ano. A M... foi lá (o mesmo departamento). Por acaso foi uma experiência muito agradável para mim e para a turma. Tive uma pessoa da área a explicar-lhes o que é arte (F).

- Eu penso que isso é um trabalho que parte mais de uma planificação dos conselhos de turma do que propriamente da interação dos departamentos. As coisas resultam, mas porque são planificadas dentro do conselho de turma. É aí que se consegue essa ligação interdisciplinar. Penso que as atividades interdisciplinares entre departamentos ainda não funcionam (D).

O departamento de expressões tem claramente um papel importante na escola nesta área. Os professores são frequentemente solicitados a colaborar com outros departamentos e envolvem-se em várias atividade interdisciplinares.

Quanto ao papel dos serviços de apoio da escola, os professores têm opiniões diversas. Uns sentem-se apoiados, outros pensam que estes serviços ficam aquém do que seria desejável:

- O SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) de facto o serviço de que a escola precisa mais e de uma forma diferenciada. Esse é um serviço em que eu acho que a escola e o Ministério da Educação têm de investir (...) o que eu sinto é que a capacidade física para dar resposta em termos estruturais aos problemas é muitas vezes um papel burocrático de registo em dossiês do que se passa com o aluno, mas não há uma grande capacidade interventiva porque os alunos são muitos. É impossível uma pessoa só, atender uma população de 800 alunos. É evidente que nem todos têm problemas mas atualmente nós temos muitos alunos com muitos problemas muito graves e precisávamos de um acompanhamento diferente (G).

- Como DT este ano sempre que precisei da equipa do PES (Projeto de Educação para a Saúde), do auxílio da coordenadora, nomeadamente para me por em contacto com o Centro de Saúde, ela disponibilizou-se. Portanto nesse aspeto facilitou-me o trabalho e a abordagem da educação sexual em contexto escolar (C).

- Eu acho que depende muito de quem está à frente de cada um dos serviços a interação que esse estabelece. Ou seja, se eu for pedir seja o que for ao PES e eles não corresponderem à primeira, eu não volto lá. Se eu tiver muita dificuldade em aceder aos serviços do SPO por falta de tempo e muita ocupação e muita dificuldade de compatibilidade de horários, claro que me vai dificultar. Quando eu tenho uma BECA

(Biblioteca Escolar/Centro de Aprendizagem) que quer fiscalizar¹⁵ as minhas aulas, sendo já elas fiscalizadas por uma delegada, um departamento e um diretor, e uma coordenadora de diretores de turma, já é fiscais a mais para o meu gosto. O que acho é que esses serviços deviam estar ao nosso serviço, e não nós ao serviço deles (F).

A gestão intermédia, quando questionada sobre o impacto destes serviços na ação dos professores refere que é preciso melhorar as interações entre os serviços da escola e os docentes.

- Penso que o responsável pela biblioteca e toda a equipa têm feito algum esforço para que se estabeleçam estas interações, mas penso que ainda há muito para fazer. Eu própria reconheço que ainda tenho que fazer muito, mas também acho que esses serviços, o PES penso que funciona mais nos CT, o SPO, os departamentos nunca participaram diretamente em sessões de trabalho em que pudéssemos conciliar qualquer coisa, penso que talvez falte isso. Com a BECA (Biblioteca Escolar e Centro de Aprendizagem), penso que os professores têm que mudar. As pessoas têm que mudar e ver a BECA não como um mero depósito de materiais, mas já com uma perspetiva diferente do espaço que nós temos ali. Enquanto isso não mudar... por exemplo, se insistirmos com os nossos alunos, eles próprios reconhecerão e sentirão necessidade de frequentar o espaço (C).

Reconhece-se, no entanto, que apoiam a ação dos professores e têm impacto na realização do ensino:

- Acho que tem um impacto positivo. Cada um nas suas funções. Com o SPO acho que há muitos alunos que beneficiam do serviço do SPO, em termos pessoais e em termos de aprendizagem. O PES também. Também há muitas atividades, no âmbito do projeto da educação sexual. Há mesmo alunos que vão só para conversar, esporadicamente, mas vão até para conversar um bocado. Há muitas atividades que são realizadas em colaboração com a BECA, exposições e outras coisas. Acho que é importante (D2).

-Eu acho que colaboram. Quando se pede... quando nós solicitamos... isso é a minha perspetiva, quando solicitamos penso que há recetividade. Acho que a BECA podia ter uma intervenção mais dinâmica. Não ser só da nossa parte..., eu acho que quando nós solicitamos eles estão lá, agora não há de lá para cá. Não há sugestões, como houve já em anos, sugestões de atividades em que eles próprios pedem a nossa intervenção. Nós é que pedimos sempre a intervenção deles. Relativamente ao projeto PES acho que... no grupo, não sei, isso é mais a nível do CT e do SPO também. Agora da BECA, eu penso que há articulação nas atividades do PAA, há sempre recetividade. Quando temos necessidade de materiais também são recetivos. Penso que a BECA podia ter um papel mais ativo, como já se fez em anos anteriores. Já se fizeram trabalhos muito interessantes partindo da própria biblioteca (D1).

Em síntese, em termos de planificação da ação, os documentos estruturantes da escola têm pouco ou nenhum impacto. O trabalho de subgrupo assume contornos de colegialidade forçada, embora com exceções. Parece também que a planificação em grupo se fica pela

¹⁵ A biblioteca gere a bolsa de professores que asseguram as aulas de substituição e alguns apoios aos alunos no espaço da biblioteca. Há um controle das atividades desenvolvidas nestas horas.

produção dos documentos relativos à planificação anual, os que devem constar nos dossiês. Só excepcionalmente os professores reúnem ao longo do ano para planear e reajustar a sua ação. Julgamos assim que não se confirma a constatação da IGE relativamente à planificação e realização do ensino: “Os docentes desenvolvem trabalho cooperativo, sobretudo a nível dos subgrupos (ano/disciplina), com bastante consistência em matéria de planeamento e procedimentos comuns”. Esta descoincidência, e outras que iremos assinalar, deixam transparecer uma encenação fictícia, o que significa que a escola se *orquestrou* para dar uma imagem que não existe, inscrevendo-se numa lógica neo-institucional de simulacro e aparência.

Na realização do ensino os professores partilham alguns materiais, embora esta prática não seja reconhecida como útil por todos e pareça haver alguma falta de coordenação e consistência na organização do trabalho. Sobre o trabalho dentro da sala de aula, não há referências, não se falou sobre o assunto, indiciando-se que este terreno continua a ser um *jardim secreto* e privado. Os professores contam com o apoio dos serviços da escola, embora nalguns casos a resposta às solicitações não seja suficiente.

A avaliação foi o tema seguinte. Quando inquiridos sobre a forma como se processa a elaboração dos instrumentos de avaliação, os professores referem o esforço desenvolvido no sentido de uniformizar procedimentos.

- Tem havido uma tentativa no sentido de organizar em comum as matrizes, a estrutura, o que vamos questionar...depois o trabalho de feitura do instrumento de avaliação é um trabalho que nós fazemos individualmente (D).
- Todos os testes, à partida obedecem a uma mesma estrutura, nós definimos em subgrupo o que vamos questionar, ninguém faz um teste com matérias diferentes. Em cada momento de avaliação ao longo do ano, todos os participantes em cada subgrupo estão a perguntar o mesmo ao mesmo tempo, mas como já foi dito, cada um faz o seu próprio teste (E).
- Portanto, a matriz é feita a meias e é feita até de uma forma bem coordenada porque nós reunimos para o efeito e quando não temos tempo fazemo-lo por mail (E).
- Nós no grupo de inglês temos tentado. Este ano usamos mais os mesmos materiais, a mesma matriz, o mesmo teste, aplicado no mesmo dia, com os mesmos critérios de correção (C).
- A estrutura é a mesma para todos. Isso não é mau porque cá fora os alunos comparam e sabem que não estão a ser vítimas ou beneficiados. Acho que estamos no caminho certo (E).
- Eu acho que é importante que sejam iguais (H).
- Eu noto que as matrizes feitas em subgrupo são secas e não dizem nada (E).

Os professores reconhecem vantagens em adotar matrizes e instrumentos de avaliação semelhantes. Mas também se sentem limitados pelo espartilho da matriz comum. Parece consensual a ideia de que a uniformização torna a avaliação mais justa, poupa esforços e recursos. As intervenções da gestão intermédia confirmam esta ideia:

- (Os instrumentos de avaliação são elaborados) das duas formas. Alguns em subgrupo, outros individualmente. Isso tem a ver até com as características da turma e até do professor. Nem sempre se pode fazer em grupo (...). Quando os testes são feitos em subgrupo e aplicados nas turmas todas, normalmente há um professor que faz o teste e faz os critérios. Noutro momento de avaliação será outro professor. Há uma rotatividade de tarefas. As coisas são combinadas. Acho que sim (tem vantagens), é a questão do trabalho e da uniformização de critérios e de instrumentos de avaliação (D2).

- Os instrumentos são feitos dentro dos subgrupos. Os instrumentos de avaliação quer dizer... as matrizes são elaboradas em subgrupo tendo sempre como referência a do exame nacional. No secundário e até mesmo no 3º ciclo, tem-se em conta isso. Quanto aos testes, ... eu sei quem faz os testes como eu, ... infelizmente há quem não faça os testes tal como estão estipulados (...) A matriz é igual para todos, o teste nem sempre é igual (D1).

- Eu acho que os subgrupos fazem... (aferição) penso que reúnem sempre embora os registos por vezes não estejam nos dossiês (...) as situações mais problemáticas, penso que são discutidas. Poderá haver um ou outro que não diz, que consegue resolver a situação, ou que não precisa de conselhos... Mas acho que isso ajuda bastante e há maior uniformidade de critérios (D1).

- Como coordenadora, o que sinto é que em certo momento houve a necessidade, urgente até, de acertarmos esses instrumentos (...) tentamos... normalmente apresento uma proposta e peço aos colegas para trazerem propostas, e depois, em grupo alargado de disciplina, construímos os instrumentos, (...) grelhas de classificação de textos, de observação da oralidade (...). Há a preocupação de ter um instrumento comum, claro que depois pode ser acertado individualmente às turmas, mas tivemos a preocupação de ter o mesmo instrumento base, para que a avaliação de todas as turmas fosse mais objetiva. Sei que há subgrupos que têm a preocupação de definir uma matriz, muitos por escrito até, outros fazem oralmente, mas fazem, outros nem fazem. Depois ponho é algumas reservas na definição de critérios de classificação /correção e, sobretudo, que se estabeleçam níveis de desempenho. É que depois cria-se ali algum espaço de... algumas turmas são vistas com mais rigor e outras não. Isso tem-me preocupado um pouco. O ano passado comecei a ajudar alguns subgrupos a definir níveis de desempenho, tanto para a interpretação como para produção escrita e tentei sempre passar a ideia de que é uma forma de tornar a avaliação mais rigorosa, concertada e mais justa. Mas tem sido difícil e sei que há subgrupos que não o fazem, por isso ainda há um caminho a percorrer. Depois, às vezes, há desfasamentos com os exames externos, e mesmo assim, quem muitas vezes os faz, acontece... mas penso que temos que tornar a avaliação mais rigorosa, equitativa, para os alunos não dizerem que uns professores são mais rigorosos/exigentes do que outros. Temos que tentar encontrar um equilíbrio. Isso tem-me preocupado um bocadinho... (C).

A preocupação com o rigor tanto dos instrumentos de registo como dos próprios instrumentos de avaliação foi alvo de medidas de controlo, mais visível a partir de 2008, após a avaliação externa. Uniformizar para tornar a avaliação mais justa traduziu-se na aplicação de medidas como a utilização de instrumentos de registo normalizados, a produção de matrizes comuns em cada subgrupo, a troca de informações entre professores do subgrupo antes da avaliação formal para aferir classificações. No entanto, não há um controlo rigoroso destas medidas. Alguns professores assumem posições críticas, não tanto pela exigência de mais rigor e prestação de contas, de um modo geral bem aceite, mas pela carga burocrática que isso comporta, com reuniões acrescidas, registos, atas e demais formalidades.

Para atribuição das classificações de final de período há critérios bem definidos na escola, com pesos atribuídos aos vários instrumentos de avaliação e às atitudes e valores. Estes critérios, discutidos nos departamentos e aprovados em Conselho Pedagógico, são explicados aos alunos e enviados aos encarregados de educação no início do ano letivo. No entanto, os mecanismos de controlo sobre a sua aplicação são escassos e em regra difusos. Uma das perguntas que fizemos foi exatamente sobre isto. Quisemos saber qual a perceção dos professores sobre a aplicação destes critérios:

- Sim, no nosso departamento sim, mas na escola não sei (A).
- No meu CT sei nitidamente que muitos professores não olham para aquilo (G).
- Caímos no ridículo. Porque é assim, é 8 ou 80. Há quem agarre nos testes, faça a média e dá a nota. Há quem ache que consegue avaliar tudo inclusive via telepática, atitudes e valores (...) às vezes, desculpem que vos diga mas andamos a inventar. Eu gostava de ver a grelha que está por trás da grelha das atitudes e valores (F).

A opinião da gestão intermédia sobre este assunto é igualmente diversa:

- Sim. Acho que no departamento isso já é generalizado (...) verificamos depois que em termos de conselhos de turma que nem todos os subgrupos aplicam isso (C).
- Do que sei, noutros subgrupos de outras disciplinas, aliás até em termos de avaliação final... as atitudes não entram. Continua a ser a média... Apesar de a escola ter já instrumentos que orientam nesse sentido, não é? Mas, no nosso departamento, penso que já temos (C).
- Por exemplo, quanto às hesitações relacionadas com as médias, no nosso departamento, tem havido muito acerto e a preocupação em aferir, mas penso que alguns subgrupos têm que melhorar (C).
- Acho que sim (são aplicados aos critérios definidos). Tenho essa perceção (D2).
- Acho que não controlam diretamente (coordenadores /delegados), mas indiretamente talvez porque há um diálogo e há o estabelecimento de um calendário mais ou menos

flexível para as reuniões de subgrupo e acho que as pessoas cumprem. Nós temos a sensação que as pessoas cumprem (D2).

- Sim penso que todos temos as mesmas grelhas finais. Sim, são discutidas em grupo e depois todos utilizam, aquela grelha em Excel, que tem a fórmula completa (D1).

O rigor é assegurado pela aplicação da fórmula definida na escola, que por um lado securiza, legitima a avaliação e protege os professores de pressões, mas por outro, espartilha e limita, como se comprova neste comentário:

- Então mandaram-nos fazer as contas, aquilo é chapa 4, eu não posso mexer, mas depois é muito importante fazermos a auto e heteroavaliação. E está tudo registado em papel e assinado pelos alunos, porque depois os pais podem vir dizer que os alunos não fizeram a auto e heteroavaliação. Bom, desculpem, nós andamos a brincar às avaliações. E depois há gente que quer avaliar o não avaliável. E eu continuo a dizer. Vão continuar a dizer que eu sou refilona e não tenho razão. Mas para cada um daqueles itens das atitudes e valores tinha que haver uma grelha por trás. Uma grelha de observação de aulas, aluno a aluno, momento a momento. Senão eu gostava que me dissessem como é que um professor avalia que um aluno é responsável ou não numa escala de 1 a 10 (F).

Particularmente polémica é a avaliação das atitudes e valores que tem sido alvo de várias discussões e alterações. Sendo norma bem definida na escola¹⁶, nem sempre é cumprida, como se constata nas várias intervenções.

Em síntese, verificamos que apesar do esforço para uniformizar e tornar mais justa a avaliação, há escassos mecanismos de controlo sobre a mesma, o que é sintoma de uma estrutura interna debilmente articulada. Estamos perante um exemplo do modo de *funcionamento díptico* da escola (Lima, 2006). No *plano das orientações para a ação* temos as normas estabelecidas em Conselho Pedagógico, *no plano da ação* temos a capacidade estratégica dos professores para aplicarem seletivamente essas normas ou até para as recriarem ou mesmo não as aplicarem.

Passamos a um conjunto de questões relacionadas com a reflexão sobre a ação. Foi sem dúvida a parte da sessão do *focus group* que suscitou mais intervenções, sinal de que os professores acolhem bem oportunidades para refletir sobre o seu trabalho. Após a análise

¹⁶No documento de apresentação da escola produzido em outubro de 2011 para preparação da visita da equipa da IGE pode ler-se: “Os critérios de avaliação são igualmente aferidos em Conselho Pedagógico definindo-se as ponderações genéricas a atribuir a atitudes e valores, trabalho prático/ experimental, componentes escrita e oral. Os instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa, sumativa, e critérios mais específicos são aferidos ao nível do departamento/ grupo disciplinar” (p.8).

de conteúdo, destacam-se quatro áreas de reflexão que iremos analisar: reflexão sobre práticas, sobre os resultados dos alunos, sobre a autoavaliação da escola e sobre a avaliação externa. Procurámos cruzar os dados obtidos junto das diversas fontes: professores, gestão intermédia e gestão de topo, de modo a fornecer uma visão multifocalizada da realidade e procurar significados sobre os dados obtidos.

As intervenções dos professores e da gestão intermédia deixam transparecer graus de reflexão mais ou menos profundos, mais formais ou mais espontâneos, mais explícitos ou dissimulados, consoante as diferentes visões e perspetivas. Para alguns professores a reflexão é meramente formal e centra-se em aspetos que se prendem com o cumprimento das orientações curriculares:

- O que nós muitas vezes fazemos pouco mais é do que um balanço do que foi feito e do que falta fazer. Sempre naquela tentativa de manter o ritmo entre todas as turmas o mais aproximado possível porque, repito o que já disse, temos o tal exame à porta. Como tal, é bom que todos possamos chegar ao fim, ao mesmo tempo, com todos os conteúdos lecionados (E).

- O que nós fazemos nessa matéria é partilhar experiências já realizadas. E aí se nós percebermos que a experiência do colega do lado até resultou para ele, podemos ter a tentação de a por também em prática e eventualmente aplicá-la. Portanto nesse aspeto acho que está a funcionar. Reuniões formais ou informais até resultam bem nesse aspeto (E).

Para outros, a reflexão vai um pouco mais além, envolve uma análise introspectiva do trabalho realizado e uma certa exposição, a que nem todos são recetivos:

-Eu acho que alguns fazem essa reflexão. Agora como é que nós vemos isso. Vemos de uma forma empírica. Eu acho que essa reflexão com os colegas, que nós sempre fizemos, que não é escrita, mas que nos ajuda a avançar, não é? Porque nós vamos aprendendo uns com os outros, vamos conversando. Olha eu tenho estado a fazer assim, se calhar é mais interessante fazer como tu fazes. É preciso é humildade (H).

-Eu também reflito muito sobre aquilo que faço, agora não partilho tudo. Eu não vou obviamente por no papel as minhas fragilidades. Eu assumo que só faço reflexão para mim próprio (G).

-Não, eu acho que não (...) acho que quando há confiança e à vontade nas pessoas do subgrupo. Existe, eu acho que existe, eu sinto essa confiança (H).

Esta confiança parece existir mais nuns grupos do que noutros, segundo os testemunhos da gestão intermédia:

- Acho que todos nós refletimos, tenho essa perceção, muitas vezes até de forma informal entre os colegas. Mas eu acho que até é importante conversar de forma informal, porque às vezes acabamos por falar de alguma dificuldade, ou de coisas positivas, não falamos só de dificuldades. Além de partilhar com os colegas podemos ter algum *feedback* ou alguma palavra de ânimo (D2).

- Há subgrupos que fazem... outros menos... outros nada. Há muitas críticas, mas há uma certa ausência de reflexão (...). Portanto acho que é tempo de não nos limitarmos a levantar questões sem tentar encontrar soluções. Temos que enfrentá-las, debatê-las e ir ao cerne dos problemas. Penso que isto é um domínio que temos que melhorar (C).

Também os professores têm consciência de que há aspetos a melhorar quando refletem sobre os resultados dos alunos:

- Nós temos reuniões formais para fazer isso. Todos os períodos temos reuniões formais. É evidente que as turmas mais problemáticas são colocadas em cima da mesa e os professores envolvidos sentem-se na obrigação de explicar o que se passa. Não no sentido de se auto justificar, mas no sentido de procurar soluções. Esse aspeto eu até acho que nós fazemos. Cada vez fazemos mais e já há uma série de anos que fazemos (E).

- Mas também há uma coisa. Acabamos por cair sempre nas mesmas justificações (H).

- É, a justificação é sempre a mesma (E).

Esta constatação revela, paradoxalmente, um assumir da responsabilidade de que algo está mal, ao mesmo tempo que reitera a ausência de soluções para situações problemáticas que se prolongam no tempo inalteradas, como se os professores não tivessem nada ver com isto. A naturalização das práticas conduz à ausência de uma reflexão mais profunda sobre as causas do insucesso. Segundo Roldão (2007), a capacidade analítica é um dos geradores da especificidade docente que constitui hoje uma das zonas de fragilidade na profissão, atribuída ao agir rotineiro que caracteriza o trabalho docente.

Questionada sobre o impacto das estatísticas dos resultados dos alunos no departamento, a equipa de gestão reconhece que os professores refletem sobre os resultados, o que se traduz em mais sucesso:

- Eu a ideia que tenho é que sim e que se preocupam com esses resultados. Aliás muitas das propostas que vêm do departamento, os apoios a dar aos alunos (...) vêm no sentido da análise dos resultados e depois de querer fazer melhor. Tem havido uma melhoria significativa, nomeadamente no vosso grupo, o inglês tem tido uma melhoria significativa ao nível dos resultados, também se calhar, quanto a mim, não sei se será ou não, explicada por alguns alunos com mais dificuldades terem a opção do espanhol. Os que lá ficam têm mais à vontade com o inglês (A).

Segundo a coordenadora de departamento a exposição pública dos resultados obriga à reflexão:

- Quando se trata de anos expostos a exames nacionais, a avaliação externa, a preocupação é ainda maior. Mas noto que as pessoas são quase obrigadas, entre aspas, a refletir porque sabem que os resultados são expostos. Eu acho que isso é bom. Às vezes, temos ideia que é só números, só números ... mas não. Só o facto de se saber que vai ser discutido... os resultados são apresentados detalhadamente em pedagógico, portanto, ao fim e ao cabo, nós todos somos expostos. O próprio documento que a direção nos solicita, obrigatório por despacho, relativamente aos

resultados, anulações de matrícula, também envolve cada docente nos seus resultados e isso é bom.

A reflexão sobre os resultados dos alunos é claramente uma prática instituída. Contudo, parece não produzir alterações significativas nas práticas pedagógicas ou na reconfiguração da ação. As estratégias para superar dificuldades são vagas e passam apenas pelo reforço dos apoios educativos:

- São analisados (documentos sobre resultados). Os resultados estatísticos não mostram muitas vezes o que se passa. De qualquer maneira há uma reflexão sobre os resultados e vê-se onde é que se pode melhorar. Tenta-se de facto avaliar as coisas e pensar sobre os resultados, para eventualmente melhorar alguma coisa. É difícil dizer (que impacto produzem). Acho que pontualmente sim, nós fazemos isso. Fazemos alterações aqui e acolá, mas é um bocado difícil estar a identificar concretamente como (D2).

- Acho que sim, que toda a gente reflete. Para já, nos resultados dos testes acho que cada um fará as suas reflexões, se as coisas estão no bom caminho, se não, e se não estão... porquê? E o que devemos alterar. Esses resultados chegam-nos via coordenador. Os que nos dizem respeito, nós analisamos com cuidado, as pessoas que estão envolvidas justificam e depois há reformulação de estratégias com vista à solução dos problemas mais complicados. Reforçam-se os apoios, implementam-se outras estratégias, eu penso que aí ninguém fica indiferente a esses resultados.

Neste contexto, é visível a incapacidade do departamento como estrutura pedagógica na sustentação da ação docente e no apoio disponibilizado aos professores com problemas de insucesso, deixando-os carregar sozinhos esse peso. O testemunho destes professores traduz o sentimento de impotência e solidão profissional que sentem:

- Não tens uma plataforma que te apoie (...) seis positivas no final do ano. Eu não conseguia, aliás eu disse isso várias vezes em reuniões de departamento, sentia-me impotente ali dentro. Não conseguia dar a volta e queria chegar lá e também não sabia como é que havia de fazer. Também não existe uma plataforma na escola que me consiga apoiar. Tu se tens uma turma onde tens grandes dificuldades, não podes pedir a um colega que vá lá para dentro (C).

- Eu confesso a minha incapacidade em relação aos nonos anos. Eu queria que eles, de facto, tivessem resultados reais. Têm exame a nível nacional, e de facto não sei. Se me derem a receita para eles ultrapassarem os 50% de positivas que tiveram e ficaram abaixo do nível nacional. Parti do princípio com eles. No 7º ano foram turmas com imensas dificuldades, no 8º ano ainda não quiseram aprender. Hoje em dia procuro, quando se fala nas reuniões, tentar outro tipo de atividades junto deles. Não reagem de maneira absolutamente nenhuma (B).

Entre a pressão para atingir metas cada vez mais ambiciosas e o apontar o dedo nas reuniões de departamento e Conselho Pedagógico, onde são expostos os resultados da avaliação, os professores confessam o simulacro:

-Estamos um pouco pressionados por uma outra questão que é aquela questão numérica, a questão das metas (...), nós partimos já com esta ideia. Vou trabalhar para atingir 85% ou 95 % ou não sei o quê (...). Conclusão. O que é que acontece? Baixo a bitola para lá chegar (...). Lá vão os anos 80 e os anos 90. 51% de positivas já estava no rol dos bons, ainda que tivesse 49% de negativas, ninguém me incomodava porque estava bom. Agora já querem 85% e a tendência é chegarmos aos 90, ou melhor aos 100 (E).

O contraste entre o tempo presente e a ausência de controlo num passado não muito distante, lembra, num saudosismo irónico, as mudanças radicais ocorridas nos últimos anos que “obrigam” os professores a prestar contas do seu trabalho e a “produzir boas estatísticas”:

-Eu penso que isto tem ainda uma outra consequência que é bastante perversa, que é o facto de eu me desculpabilizar (entre aspas) com esta necessidade de produzir boas estatísticas. Eu já quase não me quero preocupar com os verdadeiros problemas que estão por trás da minha falta de sucesso. Eu às vezes irrito-me tanto com esta necessidade de chegar aos 80% de...que o que eu quero mesmo é chegar lá, e às vezes até aldrabo ali um bocado, tenho vontade de aldrabar ali uma notinha para chegar lá. Os problemas que de facto estão por trás, eu já nem me quero preocupar com eles, porque estou tão irritado com o resto da situação (G).

Esta ideia da fuga para o simulacro é também associada a uma certa conivência com um sistema que convém aos alunos e que dificulta o trabalho dos professores:

-Também se calhar porque não estás a ver maneira de os solucionar (C).

-E não estou porquê? Nitidamente os alunos já estão salvaguardados por esta necessidade da estatística (G).

Está implícita a ideia de que os alunos não trabalham porque sabem que mesmo sem esforço acabam por chegar às metas impostas. O comentário seguinte refere ainda uma outra vertente desta ideia de avaliação associada ao simulacro. Sugere-se que a simulação de classificações é usada estrategicamente, por quem faz a gestão dos recursos humanos, para mascarar o insucesso:

- Eu vou dar o exemplo daquela minha turma de 7º ano no ano anterior em que eu tinha 6 positivas: 3 verdadeiras e 3 mais ou menos (C).

- Então este ano já resultou. Meteram lá outro colega dentro, a estatística mudou (...) este ano teve duas negativas no 1º período. A turma é a mesma, portanto de 6 positivas passou para duas negativas. Está dito (G).

A questão da simulação de classificações aparece também associada aos exames e à comparação entre os resultados internos e externos:

- Se não houvesse um exame nacional como meta final, essa situação de não aprendizagem dos alunos até era capaz de ficar um bocado mascarada. Como no caso do inglês que não tem o exame final (C).
- Pois, exatamente. É que eu não posso mascarar. Ora aí está. O problema é esse (B).
- Os nossos alunos são orientados em função do exame final. Estou a falar do Português de 9º ano e de 12º ano. Não temos grande relação com aquilo que se passa em cada CT, daí eu achar que o PCT no secundário não tenha qualquer valor, zero, porque nós trabalhamos essencialmente com um plano curricular do estado, PCE, (...) porque nos interessa essencialmente preparar os nossos alunos para o grande papão que é o exame do 12ºano. Eu próprio, muito raramente, ou quase nunca, para não dizer nunca faço adequação à turma especificamente. A única coisa que eu faço é baixar o nível de exigência para aguentar o maior número possível de positivas. De preferência atingindo os 100% que é para que não me incomodem (E).

O “plano curricular do estado” é a expressão usada para explicar a inconsistência das práticas de adequação ao perfil dos alunos, supostamente efetuada no plano curricular de turma. Este documento obedece a um perfil normalizado e foi imposto, após alguma polémica, pela equipa de gestão, de modo a promover a articulação de atividades, a interdisciplinaridade e prestar contas do trabalho desenvolvido a nível do conselho de turma. Os professores não reconhecem a utilidade deste plano, que veem como mais um papel a aumentar a carga burocrática, quando se lhes pede que trabalhem para os resultados dos exames nacionais:

- Se tivermos uma turma não sujeita a exame nacional, eu nem sei onde é o limiar por baixo, acho que já nem a subcave chega para mim. Eu baixo, ou seja desço, desço, desço até chegar ao “dezito”, que é o meu antigo cinco. Neste momento há claramente uma discrepância de cinco valores entre o meu início de carreira e este nível em que eu estou. Claramente cinco valores de inflação (E).

Importa perceber o que está por trás desta ideia reiterada por vários professores de “inflacionar” as notas, que os leva a “aldrabar”, a “baixar a bitola”, a atribuir umas classificações “verdadeiras” e outras “mais ou menos” ou ainda a possibilidade de “mascarar as notas”. Por um lado a imposição de metas ambiciosas, tanto pela tutela, com o sistema centralizado de exames nacionais, como pela própria equipa de gestão, a quem interessa apresentar bons resultados. Por outro lado, a necessidade de legitimar a eficácia da escola como instituição que certifica saberes e confirmar o “poder absoluto” de avaliar que reforça a autoimagem do professor.

Entre a ordem burocrática da prescrição de resultados para atingir objetivos definidos e a pressão neo-institucional que constantemente obriga a escola a dar provas da sua eficácia, os professores simulam classificações para não serem “incomodados” ou mesmo para salvarem a sua imagem pública. Temos um exemplo elucidativo da hipocrisia organizada (Brunsson) que explica a incongruência entre o discurso, a decisão e a ação.

Ainda a propósito da estatística para chegar aos bons resultados, o tema da concorrência entre as duas línguas estrangeiras com mais expressão no departamento, o inglês e espanhol, é trazido à discussão. Com a progressiva perda de alunos, o francês deixou de fazer concorrência ao inglês, que passou a disputar alunos com o espanhol. Na escola X a possibilidade de escolha de espanhol no 10º ano tem vindo a tirar alunos ao inglês. No ensino secundário, as duas línguas partilham numa proporção de cerca de 50 % a maioria dos alunos. Alguns professores não gostam desta concorrência e insurgem-se contra as políticas educativas, que responsabilizam pelo facilitismo a que esta medida incita e pelo desinvestimento na aprendizagem aprofundada de uma língua estrangeira. Provavelmente num meio maior, com mais escolas secundárias, esta questão não se levantaria. Nesta escola, com a população escolar a diminuir e a ameaça dos horários zero, a concorrência entre as duas línguas ganha relevância. Vejamos como os diversos intervenientes no processo veem a questão. Para os professores de inglês o desinvestimento na língua é grave:

- Para mim é muito grave, a nível nacional, que tenhamos esta estatística obrigatória para chegar a bons resultados e depois vemos a opção vergonhosa que é feita, e desculpa-me A..., chegar ao 10º ano e metade de uma escola destas, está a fazer uma opção completamente diferente do inglês. Hoje em dia veja-se a importância que o inglês tem. A partir de 2005 introduz-se o inglês no 1º ciclo e diz-se que é muito importante. A partir do 10º ano, metade da escola pode perfeitamente prescindir dele (e escolher espanhol). Vamos lá analisar isto. Porque é que os alunos prescindem do inglês no 10º? Porque não se sentem preparados para aguentar a disciplina com bons resultados no 10º e 11º (...) mas também porque sabem que podem ter o seu percurso muito mais facilitado por outro lado (G).

- Não há aqui qualquer tipo de concorrência entre o inglês e o espanhol (C).

- Eu da vossa parte também nunca senti isso (A).

Contudo, perante esta interpelação, o professor sente-se na obrigação de justificar a acusação de facilitismo:

- Há uma grande quantidade de alunos que escolhem o espanhol, vá-se lá saber porquê. No 10º ano nós não temos culpa obviamente, ninguém tem, da lei ter feito o que fez, e ser como é. Depois também tem sido discutido, e isto é importante para o prestígio dos professores de espanhol, tem sido discutido formas de elevar um pouco a

fasquia. Para terem um exemplo, nós no 10º ano nível 4, usamos o livro ... que é para nível C1 e eles no 10º nível 4 são B2. Agora a língua espanhola é uma língua estrangeira que tem peculiaridades que o inglês não tem. Daí haver mais facilidade (...) temos procurado aferir alguns critérios e tentar diluir um pouco esse facilitismo que muitas vezes parece passar para fora da sala de aula, porque não existe. O que existe é a língua semelhante e os alunos acabam por ter facilidade em fazer o teste (A).

Assumindo o papel de encarregada de educação, uma das professoras lamenta a impossibilidade da escola oferecer a duas línguas:

- Eu por mim como encarregada de educação gostava muito que a minha filha continuasse com espanhol, mas não vai ter oportunidade de o fazer dentro da escola. É uma pena a maneira como o nosso ensino está estruturado, penso que é fundamental que os alunos não aprendam só uma língua estrangeira. Ela no 10º ano vai ter que fazer uma escolha e eu considero que o inglês poderá ser uma mais-valia um pouco maior que o espanhol, mas o processo está é armadilhado já cá muito para trás (C).

A armadilha é o desinteresse pela disciplina que causa distúrbios na sala de aula:

- Acontece é que à partida, um aluno do 7º ano pode dizer já: eu não vou escolher essa língua, não vou investir. Isso vai inquinhar o ambiente na sala de aula durante aqueles três anos. São essas perturbações que diretamente vão ter repercussões (C).

Por outro lado, sabemos por experiência que as razões da escolha do espanhol se devem, como já foi referido, à semelhança entre as duas línguas. Esta é uma razão de peso porque exige um menor esforço por parte do alunos para obter boas notas, deixando mais tempo para investir no estudo de outras disciplinas. Esta é claramente uma opção estratégica de muitos alunos, apoiada pelas respetivas famílias, para conseguirem médias altas que facultam entradas em cursos mais disputados, como medicina.

Analisando ainda a concorrência entre as duas línguas sob a perspetiva da equipa de gestão, verificamos que ela é vista como um *handicap* do grupo de inglês, que está a “deixar escapar” os alunos, e como um problema a resolver entre os professores do departamento:

- Agora também acho que podiam fazer melhor. Estão a perder alunos a inglês e aí têm que se por alerta para isso. Aí acho que vocês têm que melhorar um bocadinho e isso tem que ser no departamento, não pode ser o grupo de Inglês, e o grupo de espanhol e o grupo de português, tem que ser no departamento definirem essa estratégia, senão...(C).

Na nossa perspetiva, a questão da concorrência das línguas é um falso problema, sobre o qual não temos poder de decisão. Não podemos e não devemos influenciar as escolhas dos

alunos, que têm todo o direito de optar pela língua que preferem estudar, de acordo com a suas conveniências e a liberdade que a lei lhes confere. Mas é curioso constatar como, numa cidade pequena estas questões adquirem visibilidade nas teias que tecem os interesses e as micropolíticas da escola.

Quisemos investigar o que pensam os professores e a gestão sobre as repercussões dos processos de autoavaliação¹⁷ e avaliação externa da escola.

Segundo os professores o impacto na escola é reduzido e não gera mudanças significativas:

- A nível de avaliação interna, pelo que me tem sido dado a conhecer, eu não sei se a gente lá chega com alguma coisa. A ideia que me dá é que andamos a produzir papel. Fazemos muitos inquéritos, muitos questionários, muita coisa e depois fica tudo na mesma porque quem decide já decidiu. (...) aquilo que nós dizemos não interessa muito. Perguntam-nos por delicadeza formal, hierárquica e depois quando tu chegas lá com as respostas dizem-nos nós já decidimos e vai ser assim (...) é para inglês ver (F).
- Não tanto. Não de uma forma tão drástica. Acho que já produziu alguns efeitos positivos na solução de alguns problemas reais. Temos melhorias no atendimento do bar dos alunos, houve pequenas mudanças. As grandes mudanças, aquelas que têm mais a ver com os professores, nomeadamente aquelas que têm que ver com as hierarquias e com os comandos foram claramente camufladas. Nesse aspeto eu concordo com a F. Agora é verdade que se diagnosticaram outras questões. Problemas por exemplo com casas de banho foram imediatamente resolvidos, pisos estragados foram substituídos. Houve uma canalização do investimento na procura da solução dos problemas. É verdade. Há outros problemas que passaram ao lado (E).

A gestão intermédia tem opiniões divergentes:

- Relativamente à avaliação interna, penso que é onde há mais problemas para as pessoas aderirem. Ainda não interiorizaram a importância desta avaliação. Estão muito “de pé atrás” relativamente aos inquéritos. Frequentemente ouvimos: *Mais um inquérito, mais uma entrevista, mais uma...* e acho que as pessoas ainda não se deram conta que provavelmente é a avaliação mais importante para nós neste momento (...) o grupo de trabalho deveria ser muito mais restritivo para ser mais eficaz, não ser tão disperso. Não andarmos tanto de uma só vez. Penso que deveríamos atacar os pontos mais fracos e mais urgentes. As próprias atividades previstas e projetos no PAA deveriam fazer parte integrante deste grupo. Ser avaliado por este grupo. Acho que também temos que intervir muito porque, muitas vezes, verificamos que nem sequer há alunos nalguns projetos e... não sei (C).
- Eu acho que não se veem resultados muito concretos porque eu penso que não estão a trabalhar da melhor maneira... eu acho que se trabalha muito mas com certeza não se trabalha da melhor maneira. Trabalha-se excessivamente, eu já trabalhei nessa equipa, há demasiada gente a trabalhar, mas não se trabalha de modo rentável e eficaz,

¹⁷A autoavaliação da escola utilizando a estrutura CAF iniciou-se em 2007/2008. Foi avaliado o critério dos resultados, correspondentes aos aspetos principais do funcionamento e do desempenho da escola. Obteve-se um resultado de 71%. Em 2010/2011 iniciou-se a avaliação dos critérios dos meios, com o resultado de 89%. A equipa alargada é constituída por 38 elementos, distribuídos por diferentes equipas.

mas isso também não é comigo. Eu já trabalhei um ano, saí disse por que saí, não concordo com aquela maneira de trabalhar (D1).

- As pessoas tentam mudar, tentam implementar, o que se avaliou, as pessoas tentam de facto melhorar (D2).

Não é consensual que a autoavaliação esteja a produzir resultados na escola. É reiterada a percepção de que a equipa alargada não contribui para a eficácia do processo. Parece-nos que a pessoas não valorizam este tipo de avaliação e, como refere a coordenadora, não se dão conta da sua importância para a escola. Parece haver um certo alheamento, desconhecimento e desconfiança do que se faz neste campo. Pode, assim, conjecturar-se, a partir destas visões relativamente inconsistentes, que a autoavaliação existe sobretudo por uma questão de imagem pública, sendo um artefacto de escassa utilidade e impacto na melhoria da ação educativa.

Segundo Simons (1999), o envolvimento das escolas na sua autoavaliação reforça o profissionalismo: “ a auto direção assegurada por profissionais responsáveis é a melhor via para a qualidade continuada do ensino (...) e pressupõe que os profissionais são responsáveis não só pelos seus alunos e colegas, mas também pela comunidade que servem (...). Existe assim uma relação adequada entre *responsabilidade e profissionalismo*” (p.163). Esta relação não é visível na escola, mas há um empenho nítido da equipa, referenciado no relatório final, que é bem o espelho da ficção desejada:

A determinação da equipa em fazer bem sem olhar às horas de trabalho disponibilizadas. O desejo de promover a imagem pública e o reconhecimento da Escola pela comunidade educativa. A procura de áreas de excelência que de algum modo aumentam a autoestima e a identificação de áreas a melhorar para corrigir percursos que conduzam à valorização da Escola enquanto organização de qualidade reconhecida (p. 86).

E também confirmado no relatório de avaliação externa da IGE:

A equipa de autoavaliação possui uma base muito alargada, sendo constituída por cerca de trinta elementos divididos em grupos de trabalho, incluindo pessoal docente, não docente, pais e alunos. É notório o seu empenho que associado à importância conferida pela direção e ao acompanhamento realizado pelo conselho geral parecem constituir bons indicadores da sustentabilidade deste processo (p. 8).

Contudo, a sustentabilidade do processo parece não ter convencido a equipa de avaliação externa, que aponta como esforço de melhoria no relatório de 2011 o “Fomento da autoavaliação que dê garantia de ser um processo sustentável, abrangente e gerador de planos de melhoria para as várias áreas de desenvolvimento da Escola” (p.9).

Confirma-se, assim, a percepção inicial dos professores sobre o impacto reduzido da autoavaliação e o facto de não gerar mudanças significativas.

Quando questionado sobre o impacto da avaliação externa, o diretor da escola refere também que se deixou surpreender por este desejo de promover a imagem pública da escola, referido no relatório da autoavaliação, e que existe de facto¹⁸:

- Uma das coisas que me surpreendeu pela positiva, quando tivemos a avaliação externa, foi a união que se sentiu da escola, a tentativa de mostrar o melhor (A).

Referindo-se ao caminho percorrido entre os dois momentos de avaliação externa, a equipa de gestão faz um balanço da evolução da escola, que se traduziu em ações de melhoria concertadas, na melhoria das relações institucionais e mais profissionalismo:

- Acho que toda a gente aceitou a crítica da insuficiente articulação horizontal e vertical, acho que toda a gente aceitou isso e tentou que essa articulação fosse cada vez maior, principalmente por parte das estruturas coordenadoras, os departamentos, os coordenadores, etc. houve essa tentativa e acho que tem sido um caminho que tem sido feito. Tem havido um esforço de toda a gente nesse sentido. É a percepção que eu tenho (A).

- No vosso acho que houve... não será tanto a nível de consciência, mas... interrelacionam-se melhor. É a percepção que eu tenho. Nos outros departamentos há grupos que não querem... querem estar no seu cantinho (A).

- Acho que o departamento de línguas é formado por grupos mais afins uns aos outros do que os outros departamentos. Em termos de trabalho já havia, antes de haver os departamentos, uma comunicação melhor entre os grupos (B)

- Acho que a grande melhoria, mas isso é a nível da escola toda, é que se trabalha mais do ponto de vista profissional. Ou seja, começou-se a entender a escola e os departamentos como organizações formais, em que as pessoas são pagas para trabalhar e se relacionarem profissionalmente (A).

- Não será tanto decorrente da avaliação interna e externa mas será mais decorrente das políticas educativas (C).

- Mas a avaliação tem a ver com a política educativa (...) há uma necessidade de prestar contas e cada vez mais, nesse sentido (A).

A gestão intermédia congratula-se com o reconhecimento da evolução registada na sequência da avaliação externa e assinala como ponto fraco a balcanização do departamento, que iremos depois analisar:

¹⁸ A presença num dos painéis e a observação da forma como a escola se mobilizou para a visita da equipa da IGE, permite-nos confirmar esta afirmação.

- Na externa, o nosso departamento recebeu bastantes elogios da forma como estávamos a trabalhar, mas também apontaram alguns pontos fracos. Tivemos a preocupação de acertar e concertar os instrumentos de avaliação e outros. (...) recebemos algum alento relativamente ao trabalho desenvolvido porque reconheceram alguma evolução em termos de avaliação, planificação em conjunto. Também vimos alguns pontos mais fracos. O não haver essa comunicação com outros departamentos; a necessidade de fazer alguns registos que não fazíamos, tais como as reuniões de subgrupo de trabalho (C).

Contudo, apesar da evolução referenciada, entre os dois momentos de avaliação externa 2007 e 2011, os esforços da escola parecem ter-se centrado mais no controlo do trabalho dos professores, com um acréscimo significativo da carga horária e burocrática e não tanto nos aspetos referenciados como debilidades da escola, tal como consta no relatório da IGE:

Não é evidente a relação entre o plano de melhoria apresentado e os resultados da anterior avaliação externa, que apontou como debilidades a incipiência dos processos de articulação e sequencialidade das aprendizagens e a inexistência de acompanhamento e supervisão da prática letiva. Efetivamente, nenhuma das ações propostas foca estes aspetos.

Para concluir a análise desta subcategoria dedicada à reflexão, quisemos por fim lançar um olhar sobre o que os professores e a gestão intermédia pensam sobre as oportunidades de aprendizagem profissional e como encaram a hipótese de iniciar no departamento práticas de supervisão.

Alguns professores identificam aspetos da ação pedagógica no departamento como áreas a melhorar:

- Relativamente à organização dos materiais temos ainda um bom passo a dar (D).
- Se calhar faltaria a tal planificação prévia, a tal divisão de tarefas (E).

Outros consideram que já não há nada para aprender:

- (...) a capacidade científica de lecionar um certo conteúdo porque eu... vamos lá ver, depois de 25 anos de ensino penso que não há nenhum conteúdo que seja difícil ou que seja um osso duro de roer (...) (G).
- Eu não ponho orientação porque sou demasiado orgulhoso para aceitar que alguém me ensine alguma coisa (E).

Quanto à supervisão, as opiniões dividem-se. Uma das professoras aceita, com alguma relutância, a possibilidade colaborar num processo de supervisão, mas refere a disponibilidade de tempo como obstáculo:

-Nós temos um horário com x horas e se me ponho a ver as aulas dos outros, o meu horário são sempre a acrescentar. Nós já temos imensas coisas. É como as reuniões de subgrupo e outras. O que eu penso é que se o Ministério quer qualidade, tem que nos dar condições para que nós possamos chegar a essa qualidade. Era bom que fosse previsto durante a semana no nosso horário alguma possibilidade de nós irmos então fazer esse tipo de trabalho e juntarmo-nos e conversarmos (F).

Um professor identifica claramente um campo da sua ação onde sente dificuldades e reconhece vantagens da supervisão:

- Há uma coisa mais importante nesta observação, prende-se mais com a minha relação com os alunos (...) há ainda para mim, surpreendentemente, todos os anos, alunos com os quais eu tenho mais dificuldade em interagir por várias circunstâncias. Eu às vezes deparo comigo a pensar nisto. É pá, eu aquele nunca lhe pergunto nada. De vez em quando eu reflito nisto. É um ponto fraco que eu tenho (...) se eu tivesse alguém dentro da sala de aula que me dissesse “tu com aquele interages mal”, provavelmente eu era chamado objetivamente à atenção perante uma dificuldade que eu tenho na gestão do meu tempo (G).

Vejam agora o que pensa a gestão intermédia. A opinião da coordenadora é favorável. A ser implementada, a supervisão deve ter apenas carácter formativo. Embora concorde que os colegas reconhecem a importância da supervisão, afirma que apenas alguns estariam disponíveis:

- Quer dizer, algumas pessoas, nem todas (estariam recetivas). Muitos colegas, e não só no nosso departamento, têm medo da exposição, têm medo de serem avaliados e por isso mantêm-se no seu cantinho. Têm essa cultura individualista (...) não estou a ver essas pessoas por sua iniciativa a participar num projeto de supervisão ou ser uma coisa natural, como alguns enfrentam... e veem mesmo esta parte da classificação e observação de aulas neste momento. Claro que depois chega-se ao momento em que temos que atribuir a classificação. Mas... eu há colegas com quem já fiz a segunda vez a observação e tem sido muito valioso. Há colegas que estariam disponíveis para avançar.

- As pessoas reconhecem, todas elas reconhecem a importância de haver a supervisão, mas sem ter esse carácter classificativo. Penso que seria necessário haver. Penso que esse lado formativo deve ser o primordial em qualquer sistema de avaliação e tem que passar por aí forçosamente porque senão é uma formalidade.

-As pessoas que têm pedido observação de aulas têm reconhecido, pena que isto tenha o lado classificativo, sentem que lhes faz falta a supervisão. Daí eu achar que era importante nós termos a tal supervisão partilhada... Mas vai ser muito difícil chegar lá. Eu, como avaliadora, tento dar sempre o lado formativo, mas sei que temos que atribuir classificação, não é?

Quanto às delegadas, as opiniões dividem-se:

- Não sei se isso será do bom grado das pessoas. A maioria não. Acho que não. Eu pessoalmente achava interessante. Conheço casos de escolas que fizeram isso, aliás partiu da equipa da avaliação interna (D1).

- Eu acho que sim. Aliás, veria com muito bons olhos uma avaliação formativa, não a avaliação que temos neste momento, que por vezes é muito... que não é fiel. Que se faz propositadamente para ... mas deveria ser uma avaliação formativa. Penso que a supervisão seria uma boa medida. E digo isso porque se nós já partilhamos fora, também poderíamos partilhar dentro (D1).

- Mas sobre a supervisão, eu acho que seria ótimo se as pessoas se dispusessem, numa perspectiva não de avaliar, de criticar, de ver como tu dás as aulas, mas numa

perspetiva formativa e de nós sermos recetivos às críticas. Às vezes nós não gostamos de ouvir críticas, mas não podemos ver a crítica como deitar abaixo, temos que ver a crítica para ajudar... é como faço com aquele grupo com quem eu trabalho já há muitos anos (D1).

- Seria (desejável) uma visão externa. Uma opinião externa, que eventualmente será sempre benéfica. Porque quem está fora de determinado contexto poderá ter uma maneira de ver um pouco diferente, e dar outro tipo de sugestão, etc. Uma maneira diferente de ver. Alguém de fora tem uma visão diferente (D2).

As marcas deixadas pela avaliação do desempenho são visíveis: “ não é fiel; alguém de fora tem uma visão diferente”.

Será talvez oportuno referir aqui que a supervisão da prática letiva continua a ser uma das debilidades apontadas à escola pela IGE. É referenciada no relatório como uma área para a qual a escola deve dirigir prioritariamente os seus esforços: “Observação de aulas, como meio de monitorização e supervisão da ação educativa, mas também de generalização das melhores práticas e desenvolvimento profissional (p. 9).

No plano de melhoria elaborado na sequência desta avaliação propõem-se metas para fazer face às debilidades identificadas. Relativamente à supervisão as metas são as seguintes:

- (1) 50% dos Professores de cada departamento estão envolvidos voluntariamente na observação mútua de aulas;
- (2) Cada professor envolvido tem pelo menos 1 aula observada por outro Professor e vai observar 1 aula de outro Professor, no ano 2012/2013.
- (3) Os Professores cujo ambiente em sala de aula é várias vezes perturbado têm pelo menos 3 aulas observadas e observa 3 aulas de outros Professores.

Temos dúvidas relativamente à eficácia desta medida, vamos ver como a escola se apropria dela. A expectativa é que os 50 % de voluntários não vão aparecer. Não há, para já, nenhum plano para implementar esta supervisão decretada, nenhuma instituição a dar apoio ou formação. Esta medida parece-nos mais um exemplo da metáfora do *caixote do lixo* da encenação burocrática e da *hipocrisia organizada*.

5.2. As culturas profissionais

Procuraremos agora identificar e analisar as culturas profissionais dos professores do departamento descritas por Hargreaves (1998): individualismo, colegialidade, colaboração¹⁹ e balcanização. Identificámos modos de agir e padrões de interação regulares

¹⁹As culturas de colegialidade e colaboração são por vezes alvo de interpretações dúbias. Hargreaves reconhece que não existe de facto colaboração ou colegialidade “verdadeira”, existem várias formas de

que os professores neste departamento evidenciam na sua ação. Recorremos principalmente aos dados obtidos na sessão de *focus group*, que completámos com dados obtidos nas entrevistas à gestão intermédia.

O individualismo

Esta cultura é uma realidade nos contextos de trabalho dos professores. É uma consequência das condições organizacionais do trabalho nas escolas, condicionadas por tempos e espaços que empurram os professores para um certo isolamento, que Lortie caracteriza recorrendo à metáfora da *caixa de ovos*. Hargreaves (1989) diz que o individualismo é “uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa” (p.209), normalmente conotado na investigação em ciências da educação com um lado menos positivo da ação docente e até pejorativo, associado a um défice psicológico dos docentes, certamente também induzido pela formação inicial e contínua. O autor propõe uma reinterpretação do individualismo, valorizando o potencial criativo dos professores e a sua individualidade, recusando a norma colegial que o sistema pretende impor e que desvaloriza a diferença e a excelência.

O individualismo parece ser, das quatro culturas profissionais, a que melhor incorpora a racionalidade burocrática que marca de forma predominante o modo de funcionamento das nossas escolas: a cultura centralizadora; a hierarquização que define as estruturas de autoridade e controlo; a impessoalidade dos cargos; a perícia de cada funcionário no seu posto; o ensino transmissivo; o currículo uniforme. Não é por isso surpreendente que esta cultura profissional se evidencie quando procurarmos encontrar-lhe o rasto. Nos testemunhos dos professores encontramos exemplos de individualismo constrangido:

- O subgrupo é constituído por mim, é só um elemento (...) não tenho ninguém com quem dialogar ou partilhar algum tipo de experiência (...) tenho autonomia de gestão do meu tempo (A).

De individualismo estratégico:

-A maior parte das questões fica com os professores porque os professores não vão revelar aos colegas, principalmente no momento em que estamos (ADD), quaisquer pontos fracos que tenham. (Nas reuniões de subgrupo as pessoas) falam sobre coisas pontuais, específicas, que não ponham em causa qualquer tipo de fraco aproveitamento dos alunos devido ao professor ou qualquer tipo de dificuldades a

colegialidade e colaboração. Para diferenciar os dois conceitos, distinguimos, de acordo com a terminologia do autor, a cultura de colaboração como espontânea e voluntária.

nível científico. Quem tem dificuldades a nível científico nunca as expõe (...) porque está a ser jugado pelos outros (F).

E de individualismo eletivo:

- Quem é mais individualista, por uma questão de personalidade, continua a ser individualista (D1).

A gestão intermédia identifica também a cultura individualista:

- Muitos colegas nossos nem partilham nem participam neste trabalho (colaborativo) porque, para além de terem medo de se expor, também têm medo de ser avaliados (...). Muita gente limita-se a receber, portanto não há partilha. Falo por experiência própria e por conhecimento direto. Há pessoas que se limitam a receber, nem sequer agradecem ou...custa-me dizer isto mas é a realidade. Porquê? Porque pensam que é perda de tempo. Outros têm medo de se expor também (C).

- Agora com aqueles que fazem o trabalho mais individualista, não é tão fácil, mas não quer dizer que não seja melhor trabalho que o meu, ou que o trabalho em colaboração é mais eficaz, porque eles também têm resultados positivos (D1).

Como se constata, o individualismo tem expressão no departamento. Aparece estrategicamente associado à avaliação do desempenho docente, como forma de evitar a exposição ou ocultar dificuldades e insegurança. Mas parece também haver quem prefira esta cultura profissional. O individualismo eletivo surge aqui associado a um padrão de personalidade, que não é conotado com isolamento ou insegurança e parece ser antes uma forma preferida de trabalhar dentro do departamento, de demarcação propositada do grupo, de não alinhamento no *mainstream*. As intervenções da gestão intermédia deixam transparecer que há grupos de professores no departamento a trabalhar de forma diferente: uns que colaboram e outros que, propositadamente, não alinham. Esta postura parece também ser acolhida de formas diferentes pela gestão intermédia: igualmente eficaz ou arrogante. Neste cenário de culturas que se entrecruzam, e que parecem também ser mais ou menos toleradas ou aprovadas, revela-se alguma balcanização, a que dedicaremos depois mais atenção.

A colegialidade

Esta cultura é assinalada como promotora do desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Hargreaves (1998: 209), a investigação comprova que “a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências, para correr riscos e para um aperfeiçoamento contínuo”. Sammons, Mortimore e Stoll (1988) referem que a colegialidade expressa na tomada de decisões

partilhadas e na realização de consultas entre colegas são fatores que a investigação sobre *eficácia das escolas* identifica como diretamente relacionados com resultados escolares positivos. A colegialidade é reconhecida como fator de desenvolvimento a partir do interior da escola, mas pode também ser uma forma de induzir a mudança a partir do exterior. Quando imposta, a colegialidade pode ter efeitos negativos. A anuência contrariada conduz ao simulacro, à falsificação e ao *faz de conta*, porque as pessoas não reconhecem os benefícios das práticas colegiais. Os dados que recolhemos confirmam esta ideia.

A colegialidade tem alguma expressão no departamento. Após a avaliação externa de 2007, numa tentativa de colmatar uma das insuficiências detetadas: “incipientes processos de articulação e sequencialidade das aprendizagens”, tomaram-se medidas no sentido de promover o trabalho colegial no departamento. Foram criados subgrupos de trabalho por níveis de aprendizagem com professores responsáveis pela coordenação do trabalho de subgrupo e matrizes conjuntas de testes. A nível dos conselhos de turma foram marcadas nos horários dos professores horas para reuniões de articulação pedagógica quinzenais no 7º ano e cursos profissionais. Vejamos o que pensam os professores destas mudanças:

- Esta organização em subgrupo na nossa escola deu largos passos e funciona bem (D).
- A minha experiência diz-me que apesar de trabalharmos em subgrupo, ou tentarmos trabalhar em subgrupo, eu gostaria que trabalhássemos ainda de outra maneira. A nível do subgrupo nós reunimos no início do ano, fazemos a planificação, depois voltamos a reunir a meio do 1º período, fazemos a reunião de reflexão no final, para mim, o trabalho em subgrupo não tem que andar a reboque disso, tem que se antecipar. Penso que a escola de facto investe pouco, ou seja, deixa-nos pouco tempo para o trabalho em subgrupo (C).
- Os subgrupos estão cada vez mais funcionais porque nos estamos a libertar aos poucos daquela coisa formal de nos sentarmos ali juntos à volta de uma mesa. Temos outras formas, só que dessas outras formas não constam os tais registos, como tal, há quem pense que não existem (E).

Os professores reconhecem os benefícios do trabalho colegial em subgrupo. Há os que gostariam de ter mais tempo para dedicar ao trabalho partilhado, ao contrário, há outros que pensam que o trabalho de subgrupo presencial é desnecessário, havendo formas mais funcionais de o organizar. No entanto, é nítido o peso da carga burocrática que isso representa: o tempo escasso, os registos, as formalidades impostas, mas, ainda assim, consentidas:

- Só vou àquelas reuniões (subgrupo) porque me apetece colaborar. Ninguém me pode obrigar porque eu não tenho horas para isso. Portanto eu sou voluntário para trabalhar, não me podem obrigar (E).

Foi possível identificar vários exemplos de reconhecimento da colegialidade útil:

- Eu no 9º ano estou também sozinha mas falo com outros colegas que já tiveram o 9º ano em anos anteriores. Normalmente dialogo com elas, partilho até as planificações que fizeram (B).

-Tem a vantagem positiva de nós aferirmos o nosso andamento, é verdade que tem coisas muito boas. No final cada um de nós fica a perceber se em relação aos outros está bem, se está mal, se tem que andar mais depressa, se está a deixar algum ponto importante para trás. Isso está bem, essa parte é essencial, mas essa parte essencial fica bastante pela rama quando na prática, aquilo que preocupa alguns é a chamada evidência, que eu punha no caixote do lixo imediatamente. (...). Na prática, eu por mim deixava fora as partes formais, ficava-me só com as informais, porque nas reuniões informais nós fazemos coisas, e com as formais nós mostramos coisas que às vezes não correspondem à verdade. É só isso (E).

Esta intervenção confirma que a estrutura burocrática do sistema ao querer controlar o trabalho dos professores parece antes inibir e enfraquecer iniciativas espontâneas, já visíveis, mesmo antes desta colegialidade mandatada, que força os professores a produzir evidências e parece encorajar o simulacro. A *lógica da confiança* própria da racionalidade neo-institucional é o alibi que permite escapar ao controlo da prestação de contas e manter a aparência da eficácia. Veremos a seguir como a colegialidade forçada e inútil pode ter efeitos contraproducentes: a hipocrisia, a incoerência, o excesso de formalização e a perda de tempo sem sentido.

-As reuniões de subgrupo não servem para se conversar. Servem para se tratar de papéis e cumprir serviço. As reuniões de subgrupo servem para fazermos a bonita figura de que somos muito participativos, que colaboramos muito, trocamos muita informação e depois cada um, da porta para dentro, faz aquilo que muito bem lhe apetece (F).

-Há uma grande incoerência que é marcarem uma reunião a dois dias das avaliações a que chamam reunião de aferição de critérios. (...) Reuniões mais ou menos voluntárias para muitos, obrigatórias para outros, depende do horário que se tenha. No meu caso são voluntárias (...). Porque formalizaram demasiado esse sistema. Com reuniões marcadas, há uma coisa a que têm a ousadia de chamar atas, porque não podem ser atas, porque não há livro correspondente de atas, nem convocatórias, porque não são arquivadas no fim do ano, quando muito são uns reles memorandos, e porque estão a formalizar demasiado essa questão aquilo esvazia-se de conteúdo e passa a ser um ponto de encontro para formalizar (E).

- Em relação às reuniões de subgrupo (...) tenho que dizer que as considero pouco rentáveis para o tempo que se perde. Este peso da formalização destas reuniões é mais uma âncora que nos agarra a um fundo que nós não sabemos qual é (G).

Também a gestão intermédia reconhece as vantagens do trabalho colegial desenvolvido no departamento, que aliás já existia antes desta colegialidade mandatada:

- Normalmente as pessoas elaboram materiais em conjunto, o que é positivo porque as pessoas trabalham mais ou menos da mesma forma. (Os) subgrupos reúnem para fazer planificação, para avaliar, para discutir como a planificação está a andar, para trocar materiais, planificar aulas e no final dos períodos para avaliar (D2).

- Nos grupos onde há colegialidade e há reflexão sobre a própria aula, sobre materiais. Aquilo que eu noto é que alguns subgrupos funcionam muito bem assim e penso que têm tirado mais-valias desse trabalho. Essa partilha verdadeira de facto é produtiva (...) acho que só temos a ganhar. Se eu fizer uma parte e outra colega fizer outra parte e vermos as vantagens e as desvantagens do material construído para além de nós refletirmos sobre o que vamos fazer, é muito mais gratificante e dá-nos também maior segurança para aquilo que vamos apresentar aos alunos (C).

Mas confirma também os efeitos negativos da colegialidade compulsiva:

- Que isto fique bem assente: há um grupo que trabalha colaborativamente; o outro teoricamente trabalha, na prática, ponho muitas dúvidas. Teoricamente, toda a gente trabalha em colaboração. Porquê? Porque se partilha, porque há reuniões, mas depois, na prática, as coisas não funcionam bem assim (D1).

-Muitos colegas nossos ainda não assentaram nesta partilha porque pensam que é perda de tempo. (...) nalguns subgrupos é uma colegialidade artificial, as pessoas limitam-se a cumprir, é uma colegialidade meramente administrativa (C).

Em síntese, vimos como a colegialidade artificial regulada administrativamente e inscrita formalmente no tempo e no espaço resulta mal. Os professores adaptam-se, produzindo as suas próprias regras no *plano da ação* (Lima) que resultam em retirada ou em fingimento e simulacro. A carga do centralismo burocrático ao impor o trabalho em equipa, em vez de estimular, inibe formas espontâneas de colaboração, que embora difíceis de controlar, resultam em interações verdadeiras e úteis para os professores. Está amplamente comprovado, como refere Hargreaves (1998), que a colegialidade artificial “atrasa, distrai, menospreza os professores (...) e esmaga o profissionalismo” (p.253). Segundo o autor, só concedendo aos professores maiores responsabilidades na conceção, implementação e gestão do currículo será possível reduzir os efeitos nefastos da colegialidade forçada. Parece assim urgente aliviar a carga burocrática que pesa sobre as escolas, aumentar os níveis de confiança no trabalho docente e dar aos professores o tempo e a flexibilidade necessária para que possam trabalhar em comum e ajustar o currículo aos cenários específicos dos seus contextos de trabalho.

A questão é se os professores querem ou não apropriar-se dos meios que lhes conferem, apesar de tudo, alguma margem de manobra para romper a rede burocrática que confina a sua ação e reclamar a autonomia a que têm direito. Na conjuntura atual, com carreiras congeladas, cortes salariais, ameaças de desemprego e agregações de escolas que produzem alterações profundas nas suas culturas, parece ser difícil descobrir estas vontades, e mais fácil escudar-se com o conformismo da não ação, que a débil coesão intra-organizacional continua a consentir. Sendo esta coesão, com frequência, proporcional ao tamanho das escolas, não se prevê que a situação possa melhorar face ao cenário atual de mega agrupamentos.

A colaboração

Como nos diz Hargreaves (1998), se o individualismo é a heresia da mudança, a colegialidade e a colaboração ocupam lugar proeminente na sua ortodoxia. A investigação apresenta estas duas culturas profissionais como as mais favoráveis ao desenvolvimento profissional, porque promovem contextos de aprendizagem entre pares, criando oportunidades para os professores partilharem e desenvolverem as suas competências. Analisado já o impacto da cultura colegial neste departamento, iremos agora olhar para a cultura de colaboração em mais detalhe. Hargreaves (1998) identifica nas culturas de colaboração cinco características específicas. As relações de trabalho são: i) espontâneas; ii) voluntárias; iii) orientadas para o desenvolvimento; iv) difundidas no tempo e no espaço; v) imprevisíveis.

Neste sentido, fomos procurar indícios de cultura de colaboração no departamento e encontrámos alguns sinais, embora pouco evidentes. Uma das professoras gostaria de ter mais oportunidades para trabalhar colaborativamente:

- Eu gostaria que o trabalho fosse muito mais partilhado. Nós não temos tempo para preparar antecipadamente as coisas. O subgrupo deveria trabalhar mais para que pudéssemos ser aliviados um pouco da nossa tarefa. Se trabalhássemos eficazmente em subgrupo poderíamos dividir muito mais o trabalho. Pessoalmente seria a situação que eu gostaria (C)

Esta intervenção revela que há um entendimento entre os professores, que confiam no trabalho uns dos outros e que se apoiam no sentido de facilitar a ação docente. No entanto, a falta de tempo é evocada como constrangimento à colaboração:

- Agora se calhar não temos tempo para o fazer e não estou a ver, da maneira como a escola está organizada, nós temos tempo para nos dedicar mais a esse trabalho colaborativo dentro do subgrupo (C).

- Efetivamente não há um trabalho colaborativo, há um de nós que avança com uma proposta, que é adotada ou não pelos restantes colegas, mas não é realmente uma preparação com reflexão em que todos se ponham de acordo sobre os materiais, sobre como trabalhar na sala de aula. Não temos é este tempo para preparar os materiais conjuntamente (D).

A gestão intermédia refere que há colaboração efetiva e espontânea, embora aparentemente²⁰ mais evidente num dos grupos:

- Há (uma cultura colaborativa no grupo) porque as pessoas realmente trabalham em conjunto e colaboram umas com as outras em todos os aspetos, quer nos aspetos letivos, quer noutras atividades. Na planificação, na troca de serviço (...) arranja-se sempre um burquinho em que as pessoas podem reunir (...) faz-se mais de uma forma informal ou quando há necessidade (D2).

Noutro grupo a delegada refere que, apesar de haver focos de verdadeira colaboração, as práticas colaborativas são reduzidas e sente até alguma frustração por não conseguir que se cumpram as instruções que recebe da gestão de topo:

- Aquele trabalho do dia a dia, a análise do texto, do trabalho do aluno, a avaliação...há um grupo que se empenha bastante. Faz disso rotina. Pessoalmente, só sei trabalhar assim. Fico muito desgostosa quando não posso trabalhar assim. Felizmente, ultimamente, há duas ou três pessoas com quem eu trabalho muito bem, partilho tudo, aliás preparamos aulas juntas, fazemos testes juntos, vemos testes juntos, trocamos testes, partilhamos muitas dúvidas (D1).

- Há orientações da direção para que se trabalhe colaborativamente e em articulação, para se trabalhar em subgrupos. Mas no terreno ... é assim... é uma questão de personalidade. As pessoas até concordam com determinados aspetos referidos nas reuniões...mas possivelmente no dia a dia não executam. Por exemplo, dizemos que fazemos... vamos insistir numa determinada metodologia, mas há alguém que até se cala, ou concorda, mas eu tenho a certeza, porque até tenho conhecimento exterior, que não faz isso (D1).

- Teoricamente as pessoas reúnem... Por vezes até é frustrante, porque tu, como representante do subgrupo, tentas fazer tudo para que se trabalhe em equipa, para que se faça o mesmo, mas depois sabes que não se faz. Que autoridade tenho eu para questionar o trabalho do outro? Ele também me pode questionar (D1).

A questão do poder conferido pela hierarquização das estruturas aqui enunciado merece alguma reflexão. Apesar de nomeadas para os cargos de gestão intermédia, as pessoas não se sentem com autoridade para questionar o trabalho dos seus pares e de certo modo

²⁰Confirmamos que há de facto um espírito de colaboração no grupo de inglês, mas julgamos que esta cultura já teve mais expressão. A intensificação do trabalho docente, o aumento da carga horária e o peso da burocracia têm alterado a cultura do grupo. Na nossa opinião os professores reúnem cada vez menos para trabalhar colaborativamente e cada vez mais para cumprir normas burocráticas. O *mail* passou a ser uma forma privilegiada de trocar e produzir materiais aumentando paradoxalmente a impessoalidade e a distância.

receiam até ser confrontadas com esta situação. A horizontalidade das relações de poder mantem-se. Apesar das estruturas formais burocráticas, a hierarquia é uma fachada e o poder de supervisionar não é efetivamente exercido. As estruturas debilmente articuladas, simbólicas e isomórficas próprias da racionalidade neo-institucional permitem assim a impunidade. Os professores conseguiram apropriar-se de um poder que poucos outros profissionais detêm: não prestar contas do seu trabalho. Esta constatação não deixa de ser estranhamente surpreendente, considerando que o que está em jogo é o futuro de pessoas formadas e educadas na escola.

O resultado desta fachada hierárquica é expressa também pelo sentimento de impotência e controlo escasso sobre a ação docente, não só da gestão intermédia, como também da de topo. As palavras de ordem da direção: colaboração e articulação parecem ter efetivamente pouco eco junto dos professores:

- Acho que se deve estimular sempre. Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. Embora haja sempre aqueles resistentes. É muito difícil, por questão de personalidade, por não gostar de mostrar o trabalho. Mas da parte da direção, eles tentam motivar as pessoas e estimular as pessoas, para eles a articulação e colaboração são palavras-chave... agora efetivamente...(D1).

A opinião da coordenadora reforça esta ideia:

- Em alguns subgrupos não (há cultura colaborativa). Há a tal colegialidade artificial. Muitas vezes as pessoas pensam, mais uma reunião, mais perda de tempo, mais horas, mais energias, eu podia fazer isso sozinho, no meu cantinho. As pessoas não veem benefícios, eu acho que isso é que temos que desmistificar. Por exemplo, pensando nos testes, muitos dizem para quê estar aí a definir os níveis de desempenho para cada pergunta. No nosso departamento também há elementos que não têm essa cultura colaborativa, e portanto não fazem voluntariamente esse trabalho de partilha de forma enriquecedora e espontânea (C).

Também entre departamentos, a coordenadora refere que há práticas espontâneas de colaboração:

-Acho que houve uma grande evolução. Tem a ver também com os coordenadores. Por exemplo, no meu caso, tenho trabalhado muito com um departamento que à partida até poderia ter, tem poucas afinidades com o nosso, o das ciências experimentais. Mas temos feito algum trabalho em comum. A ficha de autoavaliação (alunos) foi feita em conjunto (C).

-Temos trabalhado muito, por exemplo, quando temos conselhos pedagógicos, tentamos... aí mais alargado já com a coordenadora do departamento de ciências humanas, tentamos partilhar as informações, para haver algum cuidado a nível das informações que veiculamos (C).

Para compreender as dinâmicas colaborativas da escola convocamos a teoria das relações humanas e a teoria neo-institucional. Boa parte da disponibilidade dos professores para se envolverem em processos colaborativos parece passar pelas afinidades e pela existência de valores partilhados. Os argumentos da personalidade, a vontade de trabalhar de uma outra forma, sem ser “a reboque” da colegialidade mandatada, da capacidade para encontrar “buraquinhos” de espaços e tempos para trabalhar, mesmo quando eles não existem no horário, o gosto pelo trabalho em equipa e pela partilha. Mas esta é a visão “romântica” do consenso relacional, que não pode ser evocada para pedir aos professores que produzam trabalho colaborativo. É preciso criar condições nas escolas para que este trabalho possa de facto ser operacionalizado. A sensação que temos, confirmada pelos testemunhos dos professores que ouvimos, é que há neste momento nas escolas vários fatores que confluem para inibir processos colaborativos, toldar as relações institucionais e, mais grave ainda, travar dinâmicas de ação já existentes, que têm vindo a enfraquecer progressivamente. A mudança da centralidade do poder, a pressão para apresentar resultados e atingir metas, a avaliação do desempenho docente coberta de ambiguidades, as políticas educativas centralizadoras e descrentes da competência profissional dos professores estão a gerar um cruzar de braços aos apelos à colaboração e à inovação. Os professores estão cansados e descrentes da mudança.

O extraordinário poder *periférico* dos professores e a resistência passiva são formas de discordar e posicionar-se criticamente quanto ao interesse e relevância dos apelos à colaboração. Quando estes apelos não os implicam, não lhe fazem sentido e servem propósitos que não são os seus, os professores não veem razões para se envolver e tomam posições: a retirada explícita ou o jogo do faz de conta que conduz ao simulacro. Este cenário é possível graças à alta discrição interna das dinâmicas de ação própria da racionalidade neo-institucional, bem visível nas nossas escolas, sustentada por uma lógica de confiança e de fuga ao controlo.

É também através da lente neo-institucional que a regulação das relações e trabalho no departamento pode ser analisada. Os processos de tomada de decisão são condicionados pela ambiguidade e pelo reduzido exercício da autoridade sobre o trabalho docente. O poder conferido às estruturas intermédias é um poder aparente, de que as próprias estruturas não querem apropriar-se, dada a rotatividade dos cargos, porque preferem

legitimar-se pelos laços do compromisso com os seus pares, em lugar da burocracia centralizadora.

A balcanização

Passaremos agora à análise desta cultura profissional no departamento. Os padrões das culturas balcanizadas consistem, segundo Hargreaves (1989), em “ situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas enquanto escola, como um todo, mas em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar” (p. 240). Em escolas secundárias com departamentos e grupos bem delimitados é frequente surgir esta cultura. Contudo, Hargreaves (1998) diz-nos também que a balcanização não está só associada aos departamentos e grupos, ela pode aparecer associada a equipas ou grupos de trabalho que podem ser positivos para o desenvolvimento da escola. Portanto, nem todas as formas de balcanização são negativas.

Esta cultura tem, como já vimos, alguma expressão neste departamento, que integra três grupos disciplinares: português, inglês e espanhol. A dimensão dos grupos é um fator relevante neste contexto. As intervenções dos professores mostram que quanto menor é o grupo melhores são as relações institucionais:

- A partir do momento em que se estabeleceu a avaliação de professores, os meus materiais são meus, (...) ninguém tem que ter acesso àquilo que eu faço (F).
- No meu caso não. No meu grupo, também é mais pequeno e nós partilhamos, isso também pode ter influência (A).
- Podes ter a certeza que tem (F).
- No grupo de inglês, e estou a falar com toda a sinceridade, não noto que tenha havido uma diferença na partilha de materiais (C).
- (...) o nosso grupo é mais pequeno e trabalhamos mais em conjunto. O departamento é maior (D2).

Também as relações de confiança entre colegas denotam algum grau de balcanização no departamento:

- Pois também não sinto (confiança) com toda a gente, mas isso não tem que ser culpa dos outros, pode ser minha (H).
- Talvez em termos humanos isso também tenha muito a ver, porque nós...eu penso que conseguimos entrar nas salas umas das outras à vontade, tendo-o feito este ano, nomeadamente. Mas sei que realmente, se formos ver o grupo alargado, isso já não acontece; portanto, há diferença (B).

O conhecimento sobre o que se faz nos vários grupos é escasso. Quando questionada sobre o trabalho colaborativo no departamento a delegada de inglês teve dificuldade em responder objetivamente:

- Não sei bem (se há trabalho colaborativo no departamento) porque o nosso grupo é mais pequeno e trabalhamos mais em conjunto. O departamento é maior. Algumas coisas também funcionam, em termos de trocas de serviço e planificação de atividade acho que funciona (D2).

Comprova-se que a colaborações se fica pelos aspetos meramente burocráticos (trocas de serviço e planificação). Os professores trabalham isoladamente nos seus grupos disciplinares e não sabem o que se passa nos outros grupos. Diríamos até que parece haver uma certa tendência para ocultar certos aspetos considerados “próprios” de cada grupo²¹.

Mesmo a nível dos grupos confirma-se esta balcanização. O testemunho de uma das delegadas refere que há diferentes grupos dentro do próprio grupo, que adotam diferentes posições e parece não ser fácil trabalhar com todos:

-O outro (grupo), nem pensar dizer que... alguma coisa (fazer críticas). Não há esse à vontade (...). Tem a ver com a maneira de ser, exatamente, com a personalidade. Do outro grupo não sei porque não mostra o seu trabalho, mas parto do princípio que os outros também fazem (instrumentos de avaliação em subgrupo) (...) os critérios normalmente não aparecem nos dossiês. Tens as cotações, a matriz, o teste, mas os critérios não surgem. (...)Tento ajudar na medida do possível, mas também só ajudo quem quer ser ajudado (D1).

A balcanização tem também expressão entre departamentos da escola. Os professores que estão no conselho pedagógico apercebem-se disso:

- Nós, departamento, às vezes inventamos coisas que não lembram ao diabo e que os outros têm que cumprir por nossa culpa e eu sei que muito lhes custa. Eu sei que muito nos criticam por isso (...) não vejo razão nenhuma para que lhe sejam impostos documentos que a nós até serviam, senão não os tínhamos aprovado. Nós aprovámos porque quisemos... (E).

- E porque sentíamos necessidade deles (D).

- Porque nós somos das letras, somos uns parvinhos que só gostamos de papéis, e os outros são muito mais práticos. Por eles terem uma função muito mais prática que a nossa, sobretudo o departamento das expressões, por exemplo e o de ciências exatas, a matemática, etc., entendem que não é necessária esta burocracia que nós lhes impusemos via pedagógico (E).

O departamento é responsabilizado e criticado por “complicar” a vida dos professores e “inventar” papéis para intensificar a carga burocrática. Segundo este testemunho parece

²¹Esta constatação é pessoal e baseia-se em factos, experiências e situações vividas no departamento que seria exaustivo e provavelmente incorreto expor aqui.

haver no conselho pedagógico a ideia de que os professores do departamento são uns “ingénuos” que querem mudar o mundo, que alinham com o poder central e que complicam a vida aos professores dos outros departamentos.

Também a coordenadora confirma esta ideia de balcanização entre departamentos proveniente do conselho pedagógico, mas o argumento é outro: a “inveja” do trabalho colegial.

- Um dos pontos fortes é o trabalho de subgrupo, apesar de ser mais artificial ou menos artificial. Mas comparando com outros (departamentos), acho que há uma certa inveja relativamente a essa postura dos elementos do departamento. Sinto isso às vezes (C).

Não deixa de ser curioso ver como dois professores do mesmo departamento interpretam esta balcanização de forma tão diferente. O que para um é crítica, para outro é inveja. Estas visões denotam também formas diferentes de estar e de compreender a escola. Na perspetiva burocrática, a complexificação do trabalho docente e na perspetiva neo-institucional, comprovar a imagem de eficácia sobre a forma como as coisas devem ser feitas.

A coordenadora refere que o trabalho entre departamento tem sofrido uma evolução positiva:

-Acho que houve uma grande evolução. Tem a ver também com os coordenadores. Por exemplo, no meu caso, tenho trabalhado muito com um departamento que à partida até poderia ter, tem poucas afinidades com o nosso, o das ciências experimentais. Mas temos feito algum trabalho em comum. A ficha de autoavaliação (alunos) foi feita em conjunto (...).Temos trabalhado muito, por exemplo, quando temos conselhos pedagógicos, tentamos... aí mais alargado já com a coordenadora do departamento de ciências humanas, tentamos partilhar as informações, para haver algum cuidado a nível das informações que veiculamos (C).

Contudo este trabalho parece não ir além do trabalho institucional e burocrático: produção de documentos internos, informações do conselho pedagógico.

Questionada sobre o trabalho dos professores do departamento, a equipa de gestão confirma que há balcanização. A imagem de colegialidade que parece passar para o exterior associada ao departamento de línguas não se confirma na perspetiva da gestão. A colegialidade, embora reduzida, considerando o departamento como um todo, é mais visível dentro dos grupos disciplinares:

-Há maior articulação dentro de cada grupo disciplinar do que dentro do departamento (...) os grupos funcionam muito melhor entre si do que no departamento e a relação entre os vários grupos disciplinares. Portanto ainda falta muito para trabalhar como departamento. Entre grupos disciplinares há uma cisão bastante grande, mas têm muito o hábito de trabalhar em conjunto (A).

-Dos quatro departamentos é aquele onde há maior interligação e menos separação entre os grupos, apesar de existir, não é. Mas nos outros departamentos os grupos estão todos muito mais isolados uns dos outros (A).

Curiosamente há algumas práticas de cooperação entre os professores envolvidos nos clubes de inglês e francês que planificam atividades em comum, partilham materiais e colaboram na sua dinamização. Estas práticas não foram referidas por nenhum dos professores ou estruturas de gestão intermédia, que parecem não valorizar este tipo de iniciativa. Para a equipa de gestão, que também não está a par desta interação, o facto de haver dois clubes diferentes denota uma articulação deficiente entre os grupos e é apontada como uma crítica ao departamento:

-Existe um clube de inglês e um clube de francês separado, cujo público não é muito elevado. Cada um faz um trabalho *per si*, um trabalho válido, não estou a dizer que não é um trabalho válido. Mas por exemplo aí demonstrava muito mais a articulação e a interligação entre os grupos se criassem em vez de dois, um. Muito mais abrangente, com professores que pudessem estar a horas mais abrangentes (...) um aspeto que poderia evidenciar mais articulação entre os elementos (C).

A propósito da criação deste clube incluímos uma nota do diário de campo, de janeiro de 2011, onde registámos uma conversa informal na sala de professores seguida de reflexão sobre a balcanização no departamento, a que demos o título *divisões internas*:

A..., colega de grupo, com horário incompleto, resolve avançar com a proposta de um clube de inglês para dinamizar atividades no centro de recursos com alunos que têm horas livres enquanto esperam pelos transportes que os levam a casa. B, professora de português com formação também em inglês, oferece-se para colaborar. A coordenadora aceita mal a ideia. Comenta: “que benefício traz para a aprendizagem dos alunos dela? Porque não se envolve em atividades do Português?”

Dentro do mesmo departamento persistem representações de divisões entre professores e atividades próprias para cada língua. Ações que incentivam o trabalho colaborativo entre colegas são mal compreendidas e não são valorizadas. Persiste o espírito do “puxar a brasa à sua sardinha”. A dimensão lúdica do trabalho do clube e as afinidades entre elas levam estas professoras a unirem-se em torno de um objetivo com ideias que partilham. A coordenadora interpreta esta colaboração como um pretexto para fugir ao trabalho “sério”. A professora faria melhor em apoiar os seus alunos nas aprendizagens do português.

Sente-se que há uma rivalidade entre grupos: quem obtém melhores resultados? Quem apoia mais os seus alunos? Quem propõe mais projetos e atividades para o PAA? Como se não trabalhássemos todos para a mesma escola, para os mesmos alunos, para o mesmo fim.

Em síntese, vimos que o tamanho do grupo disciplinar influencia as relações de trabalho e de confiança. No grupo de português, mais numeroso, parece haver mais cisões e pequenos focos de balcanização. A avaliação do desempenho docente, segundo o testemunho de uma professora, exacerbou o individualismo, mudou hábitos de partilha de materiais e deixou marcas nas relações entre os professores. Este sentimento não afetou os outros grupos da mesma forma. Os professores de inglês e espanhol não confirmam que a avaliação do desempenho tenha interferido na partilha de materiais.

As relações de trabalho entre os grupos que constituem o departamento não são visíveis e há algum desconhecimento de como se trabalha nos diferentes grupos. Nas reuniões de departamento é muito clara esta separação. Os assuntos relativos aos grupos específicos são tratados fora destas reuniões, que servem sobretudo para tratar de questões administrativas e transmitir as informações do conselho pedagógico.

Por outro lado, dentro da escola, o departamento de línguas é acusado de pouco pragmatismo e alinhamento com o poder central porque “produz” documentos que complicam a ação docente e aumentam a carga burocrática. As relações de trabalho entre departamentos são escassas, embora as coordenadoras cooperem e trabalhem em conjunto a informação a passar aos professores, proveniente do conselho pedagógico.

Constata-se que a balcanização marca a cultura da escola X e é sobretudo sustentada pela especificidade das disciplinas e das áreas de ensino a que os professores pertencem. A direção da escola confirma esta visão e constata que as cisões entre grupos e departamentos são muitas. Assinala o bom relacionamento entre os grupos neste departamento, melhor do que noutros departamentos da escola, mas reconhece que “ainda falta muito para trabalhar como departamento”. Concordamos que a nível pedagógico e de planeamento estratégico da ação docente não se tem desenvolvido um trabalho consistente.

Segundo Hargreaves (1998) a “hegemonia prevalecente do especialismo disciplinar (...) restringe a aprendizagem organizacional (...) e perpetua e exprime os conflitos e as divisões que têm vindo a caracterizar a vida nas escolas secundárias” (p.266). O autor diz-nos que um dos grandes desafios da pós-modernidade e da mudança educativa é, justamente, inverter esta balcanização que marca as escolas secundárias. Para isso propõe o desenvolvimento curricular ao nível do estabelecimento de ensino (*whole-school*

curriculum) e o compromisso da escola com uma visão e missão partilhada. Esta conceção pressupõe uma estrutura de *mosaico fluido*, em que as fronteiras entre as disciplinas se tornam mais diluídas e as relações de *status* mais horizontais. As estruturas departamentais persistem mas entrecruzam-se com outras estruturas da escola como grupos de trabalho ou equipas: a de desenvolvimento da escola, a que planeia a ligação ao mundo do trabalho, ou a que estabelece relações com a comunidade. Segundo Hargreaves, esta estrutura de *mosaico fluido* está a adquirir cada vez mais significado e permite dar resposta às pressões e desafios do mundo pós-moderno que estão a mudar a escola. Neste sentido, a escola X parece estar ainda longe do *mosaico fluido*, e mais próximo da *caixa de ovos*.

5.3. A escola como organização e a ação docente

Esta parte do estudo tem como objetivo descrever e analisar as relações entre as culturas profissionais dos professores e a cultura de escola. Como refere Sá (2006), “o ator produz ação, mas também é produzido na e pela ação” (p.216). Neste sentido, interessa-nos perceber, à luz da perspetiva neo-institucional, o impacto das ações, papéis e interesses dos atores no ambiente institucional. Simultaneamente procurámos também compreender os efeitos que as dinâmicas da cultura organizacional da escola produzem sobre a ação dos professores deste departamento.

Esta análise parece-nos útil para aprofundar o estudo das culturas profissionais, permitindo compreender melhor os modos de agir dos professores nos seus contextos de trabalho. Recorremos aos dados obtidos no *focus group* e nas entrevistas à gestão intermédia e gestão de topo, procurando obter uma visão multifocalizada que nos permita interpretar os dados com mais segurança.

Começaremos por analisar o impacto da ação dos professores na cultura de escola. A sua opinião, embora não consensual, é de que se trabalha bem neste departamento. As imagens de eficácia e liderança estão patentes em várias intervenções:

- Nós temos um papel de liderança nesse aspeto porque sempre houve pessoas de muito boa vontade neste departamento (...). Não é por acaso que este departamento tem fornecido tantos líderes em termos pedagógicos. Tem contribuído tanto para apresentar projetos, para apresentar planos, para apresentar soluções. Portanto este é um departamento claramente na linha da frente. Muitas vezes sofre por isso e é acusado por isso (E).
- Nós temos sido um departamento que anda sempre na dianteira (C).

- Mas eu acho que nós de tanto andarmos na dianteira estamos a perder-nos e a complicar aquilo que é simples (F).

- Nem sempre... nalgumas coisas talvez (H).

- Na hora em que alguém me pede para trabalhar eu digo sempre que sim. Na hora em que me pedem para fazer horários, eu digo sim, quando me pedem para organizar exames, eu digo sim, ou se me pedem para dar uma formação extra eu digo que sim. Portanto, eu estarei sempre ao serviço da escola. Como eu estamos nós todos neste departamento (E).

- Eu acho que nós sentimos que produzimos bem, fazemos as coisas bem (...) porque há um trabalho por trás que é honesto, que se vai fazendo (G).

A opinião da gestão intermédia comprova esta visão. Há um reconhecimento do profissionalismo dos professores:

- O nosso departamento é um dos departamentos com peso na escola, penso... porque grande parte dos elementos do departamento de línguas são muito bons elementos. Dão o máximo para a escola e para o departamento. Acho que um dos pontos fortes é esse trabalho de equipa. Seja ele mais ou menos artificial, mas há a tentativa de trabalhar em equipa e de produzir coisas interessantes e de se envolver em atividades na escola com grande qualidade (...) sempre pronto a participar em qualquer grupo de trabalho que lhe seja proposto. Não há dúvida que é dos departamentos mais ativos (C).

- Temos um papel ativo. Somos ouvidos. Sempre foi política do departamento discutir. Nós tanto para as metas, como para os resultados, como para os documentos estruturantes, tivemos sempre discussões abertas e portanto...há uns que participam mais, outros menos, mas acabamos sempre por participar, pois sentimo-nos envolvidos com tudo (C).

- Olha, eu penso que os professores, todos eles, num modo de trabalhar ou no outro, todos eles são responsáveis, todos são profissionais. Acho que todos se preocupam na preparação das aulas e todos têm como objetivos o sucesso do aluno, independentemente dos métodos de trabalho. A maior parte são profissionais e preocupam-se com o trabalho. É lógico que uns mais do que outros, mas isso é assim em todos os departamentos, não são perfeitos, mas penso que a maioria...(D1).

- Pelos resultados, pela avaliação dos alunos, pelo envolvimento dos alunos em atividades, por exemplo, o caso do Concurso Nacional de Leitura, o ano passado fomos à final. Temos alguma cultura de escola que é reconhecida mesmo lá fora. No departamento eu acho que sim (D1).

- O nosso grupo é um grupo pequeno, eu considero que trabalha bastante bem (...). Acho que (os professores) se esforçam por cumprir e por serem bons profissionais (D2).

A equipa de gestão parece também reconhecer este profissionalismo ao referir que o departamento tem um impacto significativo na cultura da escola:

- É significativo, bastante significativo, em termos de entender qual é a filosofia da escola, qual é a filosofia de algumas medidas que são tomadas, não agradam a todos, não é. Acho que há algum profissionalismo no entendimento das medidas que são tomadas. A cultura da escola é também o resultado deste entendimento de toda a gente

e a contribuição do departamento de letras também, é significativo para criar esta cultura (...). Acho que contribuem, e muito, para os resultados da escola e não há entraves ao funcionamento da organização, isso não (...) a generalidade das pessoas é altamente empenhada (A).

-Algumas vezes até fazem propostas para facilitar o trabalho da escola, mas isso são exceções (C).

É referido o empenho dos professores em obter bons resultados:

- É um departamento que trabalha bem dentro da escola. Os resultados demonstram isso mesmo, o bom trabalho que tem sido desempenhado (...). Acho que é muito evidente a preocupação dos professores do departamento nos resultados dos alunos (C).

- Penso que genericamente há um bom trabalho ao nível do departamento de línguas. Há uma vontade que haja uma articulação entre... dentro dos grupos (...). Os resultados do departamento são muito acima da média nacional, portanto são bastante bons (A).

- Tenho uma boa imagem do departamento de línguas (...) relativamente a resultados, e os resultados do ensino profissional que são aqueles a que eu estou mais atento, tem-se verificado uma melhoria muito grande (...) tem vindo a melhorar o seu desempenho em termos globais (B).

O dinamismo que imprime à escola:

- A nível de projetos e clubes é um departamento muito dinâmico e que dá um forte contributo para o estabelecimento de parcerias com a comunidade e de interações com a comunidade (...). A nível do PAA isso também é evidente porque grande parte das atividades desenvolvidas na escola são propostas pelo departamento. Acho que aí que é visível (C).

E o apoio prestado aos alunos:

- É um departamento que se evidencia, pelos apoios prestados aos alunos (...). Disponibilizam-se para apoiar os alunos independentemente de terem horas ou não (C).

- Há um esforço além daquilo que é exigido (A).

No entanto, por parte da equipa de gestão há também algum reconhecimento negativo muito explícito: um jogo de faz de conta, aversão ao trabalho e incompetência:

- Há pessoas que se esforçam mais, outras que se esforçam menos, outras que tentam mostrar que fazem muito, mas que também não (A).

- As resistências que eu noto são resistências por aversão ao trabalho. Aquele trabalho que é exigido além daquilo que é normal. Enquanto a generalidade das pessoas é altamente empenhada. Outros, por dificuldades pessoais, algumas pessoas em termos das competências que têm não conseguem desenvolver um trabalho que outros desenvolvem. Uns talvez por sobrecargas de trabalhos, e depois nunca sabem muito bem para onde se virar. Portanto uns tentam fugir ao trabalho, outros por essa falta de competência (A).

Este depoimento revela o que a gestão espera dos professores: que se dediquem “além daquilo que é normal”, e mais, se não o fazem, isso é interpretado como uma resistência ao trabalho. Parece-nos que esta é uma exigência que excede claramente os padrões, mas que revela também o que esta equipa espera que os professores deem à escola.

Diríamos que, apesar das críticas, há um balanço positivo do reconhecimento pelo trabalho desenvolvido neste departamento. Mas os professores sentem que há uma convergência nítida com o sistema e são críticos relativamente a esta postura. Reconhecem que eles próprios contribuíram para aumentar a teia burocrática e criar documentos que os aprisionam. Parece haver algum arrependimento, os professores lamentam atitudes tomadas no passado:

- Certas práticas de avaliação de professores que foram os professores de português e se calhar de inglês que inventaram. Estou a falar de exigências em termos burocráticos de captação de registos, folhas de caderneta, coisas que nós inventámos (...). Nós fornecemos modelos que foram aprovados. Por exemplo o das atitudes e valores, que eram nossos, passaram a ser da escola (E).

- No ano 2000 (...) ninguém dentro da escola quase utilizava o registo de atitudes e valores (C).

- E na altura foi muito criticada (H).

As propostas inovadoras, os registos, os documentos propostos, são agora vistos como “tiros no pé” que contribuíram para enredar mais os professores na teia burocrática.

A autocrítica prossegue ao constatarem, na opinião de um dos professores, que há alguma passividade, acomodação e *déficit* democrático quando comparam o departamento com outros dentro da escola:

- Nós nunca temos é sentido crítico. Eu neste momento, até estou metade noutra departamento e sei como é que as coisas funcionam (dá algumas aulas de TIC aos cursos profissionais). Eu vejo uma diferença muito clara. Enquanto nós, o que vem de cima é considerado lei, e por mais dura que a lei seja, nós cumprimo-la e não a discutimos. Alguém decidiu, está decidido (...) tenta lá isso no departamento dos outros, para não estar a particularizar. A primeira coisa é porem em causa, e depois os desgraçados dos outros coordenadores de departamento, levam rebocada. A ideia era transmitir, não era devolver. Estão sempre a apanhar nas orelhas porque eles afinal... não lhes adianta nada, mas em todo o caso, nunca fazem sem primeiro colocar o seu ponto de vista. Ou seja, querem ser esclarecidos (...). Temos um *déficit* democrático muito grande, queremos é ser espezinhados, somos masoquistas (...). Nós somos colaboradores (...) nós somos colaboracionistas (E).

Os professores assinalam a ausência de poder de decisão. Esta atitude é associada à mudança da centralidade do poder, após o novo regime de autonomia e gestão que parece ter causado algum impacto na escola. Vejamos o que dizem a este respeito:

- Pontos a melhorar, a questão demasiado vertical da forma como estão a ser geridas as reuniões. Cada vez eu vejo menos a colaboração, cada vez nós temos mais reuniões verticais em que o chefe diz e os súbditos têm que cumprir (...). Há uma postura demasiado vertical, não por culpa de quem foi escolhido porque também são vítimas, mas por culpa do próprio sistema (E).
- Sim porque a gente sabe que o nosso diretor também leva muito nas orelhas (G).
- Eu não estou de maneira nenhuma a querer culpar a organização hierárquica desta escola. Estou a culpar é o Ministério da Educação que se está borrifando para a opinião dos professores. Não acredita no sentido colaborativo de cada um de nós, parte do princípio que somos todos burrinhos, só temos é que cumprir tarefas (E).
- Antigamente entrávamos todos em pé de igualdade para a reunião e todos procurávamos consensualmente soluções. Agora impõem-nos regras e nós só vamos para as reuniões assistir à leitura dessa regras que é para que ninguém se esqueça de as cumprir (...). É difícil sair de uma linha horizontal, onde estávamos todos bem, para uma linha vertical, onde é mais complicado viver. Cada vez que olhamos para cima alguém nos está a carregar nos ombros (E).

Este peso nos ombros não é, no entanto, atribuído à gestão intermédia ou à gestão de topo, mas ao sistema fortemente centralizado que desprofissionaliza, despromove e quer controlar os professores.

Iremos agora analisar a questão sob uma outra perspetiva. Procurámos saber o que pensam os professores, a gestão intermédia e a gestão de topo sobre a cultura de escola e o seu impacto na ação docente.

Apresentamos primeiro os dados recolhidos junto dos professores e da gestão intermédia. O rol de queixas não acaba. Não foram assinalados aspetos positivos e as quatro subcategorias identificadas, após a análise de conteúdo, exprimem o mal-estar evidente que se vivia na escola no momento da recolha de dados. É importante esclarecer que se estava em pleno processo de avaliação do desempenho docente. Julgamos que este facto pode ter causado algum enviesamento, de qualquer forma, a expressão deste mal-estar continua hoje a ser bastante visível, também por razões acrescidas. A escola foi recentemente integrada num agrupamento. Dado o volume e a expressão dos dados recolhidos para esta categoria, optámos por proceder primeiro à sua apresentação, acrescentado apenas breves notas esporádicas, reservando os comentários para o fim.

A intensificação do trabalho docente é a primeira subcategoria, a que associámos vários indicadores. O primeiro é a complexificação:

- A política seguida nesta escola, na tentativa de haver uma grande colaboração entre os subgrupos, faz com que a gestão da escola dê níveis diferentes aos professores (...) perante a complexidade de planificar para cinco níveis, mais todas as outras coisas que tenho apenas ao meu horário, o projeto *Comenius*, o Gabinete de Gestão de Conflitos, o abandono e ainda o Parlamento Jovem, embora a A... tenha ajudado, tudo isto é muita coisa, ainda acrescido de uma DT extremamente complexa (G).

- Tem que haver alguma organização, uma estrutura à qual nós temos que obedecer. Agora de facto a par disso, depois existem muitas outras coisas que são um grande acumular de trabalho (C).

Também uma das delegadas refere o excesso de atividades:

-Sempre se fizeram muitas atividades na escola, mas acho que há um exagero. Sinto até a nível da escola que há atividades que deveriam ser feitas pelos alunos e são feitas pelos professores, nós vemos muitas vezes exposições que são ali montadas, e vemos lá só professores (D1).

Os cursos profissionais intensificam o trabalho dos professores

- (O ensino profissional) é uma sobrecarga do trabalho do professor. Eu estou sempre sistematicamente a produzir, para que isto lá chegue. O meu esforço é intemporal. Estou sempre a trabalhar para isso. Depois eu estou sempre a passar a mensagem ao aluno de que ele tem sempre mais uma oportunidade. Se não for agora é depois, se não for depois é da outra vez, e isto é criar cidadãos irresponsáveis (G).

A introdução dos cursos de dupla certificação é assinalada também pela gestão intermédia como um fator de intensificação do trabalho docente:

- Penso que relativamente aos cursos profissionais e CEF, questiono-me se as reuniões tão frequentes, que roubam tempo aos professores, devam ser impostas pela tutela. A regularidade não deve ser imposta pela tutela. Os conselhos de turma deveriam ter autonomia para decidir quando reunir. Quem tenha várias turmas passa horas e horas em reuniões (C).

- A introdução dos CEF e dos profissionais (...) exige uma outra metodologia, não é? É uma outra forma de trabalhar. Isso aí sem sombra de dúvidas... mudou a escola (...) menor exigência, muito menor exigência(...).É preciso uma grande mudança. Somos outras pessoas no ensino regular e no profissional. Isso dificultou um bocado. Sobretudo para as pessoas que têm mais exigência e mais brio profissional. Porque é arrastar... arrastar (D1).

- São turmas, cursos com características diferentes. Em todos os aspetos. Quer nos programas, nos conteúdos, quer no comportamento em si. Muitas vezes os professores que têm essas turmas não estão tão disponíveis para partilhar tudo o que diz respeito ao grupo. Há mais dispersão e outras preocupações. Digamos que os professores têm muito mais trabalho, sim também, trabalho e...mais preocupações...digamos que... não estão tão disponíveis para reunir e trabalhar em conjunto, não têm tanto tempo (...). Isso veio intensificar o trabalho no grupo (D2).

O clima de escola mudou e a indisciplina aumentou com a introdução destes cursos:

- Muitos alunos têm características diferentes e são muito indisciplinados. Criam-se mais grupos de alunos. Nos professores também. Também se cria um clima de mais *stress* (...). Acho que não estávamos preparados. No início uma turma ou duas, tudo bem, mas são muitas (D2).

- (a indisciplinada) é uma grande dificuldade dos professores. Há turmas muito complicadas que esgotam os professores (...). A mim pessoalmente custou-me lecionar a um CEF, não um profissional que tive este ano ... mas lido com uma colega que tem tido muitos problemas com os profissionais (D1).

Estes testemunhos deixam ver que a escola ainda não se adaptou ao novo perfil de aluno. Os cursos de educação e formação e os cursos profissionais são vistos como um inconveniente para os professores: mais burocracia, trabalho individualizado, menor exigência, arrastar de conteúdos, mais indisciplinada, mais problemas, mais *stress*, mais trabalho. As metodologias não mudaram e os professores também não, mas os alunos, esses sim, e são bem diferentes dos do ensino regular a que todos estavam habituados. A escola não é de facto a mesma, mas os professores ainda não interiorizaram que há outras formas de ensinar e de avaliar e um outro tipo de sucesso educativo.

Também a coordenadora de departamento refere a complexificação do trabalho, reconhecendo que, às vezes, são os próprios professores a contribuir para isso:

- (...) estes últimos tempos, estas mudanças todas. Iniciámos o ano a preparar instrumentos de avaliação (ADD), tinha havido alterações. A certo momento, recebemos instruções diferentes da tutela. Foram horas e horas perdidas para nada. Tivemos que retomar o trabalho com as novas orientações. Isso tem sido um dificultar pelo cansaço, não por outro motivo. Nós próprios contribuimos para criar alguns entraves. Mas muitas vezes esses entraves, a direção também, mas esses entraves são impostos de cima e a própria direção vê-se um pouco ali... como nós...às vezes também temos tendência a criar ainda mais uns.

A asfixia e o excesso de mandato da escola estão patentes nestas intervenções:

- Nós temos que fazer PITs para alunos que atingiram um certo número de faltas (...) estou sistematicamente a implementar coisas individualizadas, que me levam imenso tempo em termos de controlo e obviamente, isto chega a um ponto em que a gente esgota-se. Já não há mais (G).

- Cada vez mais nós nos aproximamos daquilo que se pretende, que é a uniformização, é verdade que estamos a caminhar nesse sentido, mas estamos a caminhar com um esforço tão grande e uma pressão tão forte, que eu não sei se compensa. Nós não estamos a aguentar (E).

- É uma invasão da nossa privacidade a existência do mail. Eu não tenho que receber no meu mail pessoal mails da escola. Eu não tenho que ter net em casa paga por mim, ao serviço da escola para me serem pedidas coisas para o dia seguinte. Nós todos pactuámos com isso e não devíamos ter pactuado (F).

- A escola, de facto, precisa de mais gente capaz de intervir ao nível da psicologia ou da sociologia ou da assistência social. A escola não consegue dar resposta aos casos e às vezes... sinto que quando preciso da presença dos serviços de psicologia (...) não há uma grande capacidade interventiva (...) na minha DT tenho muitos problemas de toxicodependência, mas eu não lhes consigo dar resposta. Eu nem à disciplina dou resposta, quanto mais ao resto (G).

- É verdade que nós impomos a nós próprios metas poderosíssimas, que não têm lógica nenhuma. Não passa pela cabeça de ninguém, e a nós passa, que noventa e tal por cento dos alunos tenham que ser bons. Nós sabemos que não é nada disso, e no entanto avançamos para uma turma já com esses objetivos. Se não tiverem 85% de boas notas, então eu sou um mau professor, quando na prática, devia partir com zero, sem qualquer ideia *a priori*, e depois o resultado é que se via (E).

- Obviamente, não dá para nós reunirmos a toda a hora. Aliás nós vemos agora, queremos reunir os subgrupos e não temos tempo para marcar as reuniões como dever ser. Portanto há aqui um contrassenso muito grande. Se eu quero ter tempo para me reunir com os colegas e dialogar com eles a um certo nível, eu tenho que dar tempo ao professor, eu não o posso sobrecarregar de tal forma que o professor não tem tempo para respirar (G).

Também a coordenadora de departamento refere esta asfixia que faz deixar o mais importante para trás:

-Penso que aquilo que hoje a escola exige aos docentes tem dificultado um pouco a ação dos professores. Está talvez a exigir demais está, está (...).Penso que nós, docentes, e até a direção também, portanto, eles também são docentes, acaba por dar esse peso também às próprias coisas. Podíamos por vezes seguir caminhos bem mais facilitadores (...). E depois é claro que nós estamos envolvidos em tantas... que provavelmente o mais importante é posto de lado, não sei (C).

A burocracia e o formalismo sem sentido são também apontados como fatores que contribuem para a intensificação do trabalho docente:

- Ninguém quer ver esta realidade. Estamos como a avestruz, com a cabecinha na areia, ninguém quer ver que o clima de escola está péssimo. É o excesso de burocracia (E).

- Quer dizer, estamos tão assoberbados com tanta tarefa, com tanta burocracia que muitas vezes aquilo que é essencial é aquilo que fica para trás (G).

- A escola tem neste momento uma realidade muito nova que é a existência dos cursos profissionais, que têm uma burocracia muito específica e muito pesada (...).E isto é aquilo que me entristece neste momento na profissão, a burocracia. Já não sei onde por tantos papéis em casa, para além dos que gasto também aqui na escola (G).

Finalmente o sentimento de descoordenação e a ineficácia denotam o desnorde que se vive na escola:

- É, as pessoas perceberem que estão a trabalhar para o boneco, que não serve para nada e que a qualidade do ensino, que era aquilo que era essencial, a qualidade do ensino é a mesma, que os produtos que resultam daí praticamente não evoluíram (E).

- Nós andamos constantemente a perder tempo com aquilo que não devíamos. Nós devíamos perder tempo era a planificar aulas, a saber como é que havíamos de levar os alunos e a conhecer os alunos. Nós perdemos tempo a reunir, a falar e a produzir papel (F).

A subcategoria seguinte está associada à perda de identidade profissional. Os professores sentem-se despromovidos e apanhados numa teia em que se deixaram apanhar sem saber como libertar-se:

-Se alguém já ditou, nem sequer temos que discutir. Isso acaba por fazer com que nos acomodemos. O pior é quando nós acordamos e vemos que se calhar isso tem um lado perverso muito maior. Vamo-nos acomodando, vamos aceitando, e depois é curioso porque vamos aceitando as coisas com as quais estávamos completamente em desacordo (...). A mudança foi muito rápida. A mudança no ambiente de escola. Eu acho que nós falhámos todos nisso, deixámos que ela acontecesse (H).

-É necessário repor alguma objetividade no meio disto tudo (...) é necessário repor alguma exigência. A exigência não é apontar metas, como este ano definimos no conselho pedagógico de noventa e tal por cento, a exigência é esquecer as metas e apontar antes para o sucesso em termos de conhecimentos. Ou seja não me interessa o sucesso numérico, interessa-me sim é o sucesso em termos de saber, de conhecimentos. Coisas que não se medem tão facilmente, é verdade, mas que resultam a longo prazo em maiores capacidades. Os nossos alunos podem ir muito bem preparados para certas coisas, mas do ponto de vista daquilo que seria essencial: a cultura, a educação, a capacidade de investigar, de evoluir socialmente, as questões morais, o raciocínio lógico matemático, não levam nada, está cada vez mais vazio (F).

Julgamos que esta última intervenção, pela sua lucidez, merece um comentário. Este diagnóstico tão claro do que não vai bem na escola comprova que os professores refletem sobre o sentido e o significado do seu próprio trabalho e são muito capazes de identificar os problemas que os afetam. Falta passar à ação e avançar com medidas capazes de permear a rotina das escolas.

Confrontados com as imposições da mudança decretada e a sua impotência para a implementar, os professores recuam no tempo e recordam com nostalgia os tempos em que a escola era outra e a sentiam como sua:

- Recordamos, e volta o saudosismo, os tempos da tal horizontalidade, onde nós todos contribuíamos. Assumíamos a escola como mais nossa, era a nossa escola, o lugar onde nós trabalhávamos, o lugar onde os alunos eram os nossos alunos (...) trabalhávamos para o bem-estar deles. Agora não, é a escola do ME, que manda no diretor, que manda em nós e nós não mandamos em ninguém, e isto não nos agrada (E).

- Enquanto nós dantes trabalhávamos com gosto e trabalhávamos uns com os outros, colaborávamos uns com os outros sem competir, agora quer queiramos quer não, nós estamos sempre num regime de competição. Acho que é mesmo falta de tempo. Nós dantes tínhamos mais tempo para conversar e para estarmos (H).

Sentem-se desautorizados:

- É preciso voltar a dar poder ao professor. Voltar a dar-lhe autoridade. É preciso voltar a respeitar o professor. Primeiro é preciso que o professor possa ser considerado como um líder. É preciso que perceba que quem manda na sala de aula é ele e não são os pais dos alunos. Quem manda na sala de aula não é o diretor, que nem sequer conhece os alunos. Quem manda na sala de aula é o professor. Ponto final. Eu não sou saudosista do passado, de maneira nenhuma. Eu vejo é objetivamente porque é que as coisas mudaram para pior (E).

Vencidos e desanimados:

-Se neste momento questionarmos os professores: “Olha lá se tiveres oportunidade, ganhando o mesmo, mudavas?” Eu estou convencido que toda a gente, a maior parte, ou os tais 90% que há 3 anos atrás diziam eu não quero outra vida para mim, 90% se calhar agora iriam dizer, “eu se pudesse mudar, mudava” (E).

-Eu na escola sinto-me mesmo a afundar, com pouca vontade, com pouco gosto, com grande desânimo e a sentir que esta profissão não tem futuro para mim. Acho que isto também se pode dizer aqui. É um desabafo. Estou de facto muito desanimado porque me vejo agarrado a algo lamacento que, de facto, não me atrai minimamente (G).

O sentimento de culpa aparece associado à hiperresponsabilização docente:

- Tem a ver com a cultura de escola que mudou. Há bem poucos anos nós remetíamos a responsabilidade 50% para o aluno e 50% para o professor. A chamada “culpa” era ou do aluno, ou do professor, mais vezes do aluno porque é ele é que não quer, ele é que não trabalha, a família dele é que não ajuda, etc. etc. Neste momento a nossa cultura virou de tal maneira que a culpa é 99% do professor e só um “porcentinho”, pequenino, quase ninguém o vê, é que eventualmente poderá ser atribuído ao aluno. Quer isto dizer que o professor vê-se acusado permanentemente dos resultados dos seus alunos (F).

- Talvez a experiência de excelentes alunos nos possa servir de álibi para explicar que a culpa não é do professor, porque os outros que não quiseram aprender tiveram as mesmas oportunidades (...). Temos desde os chefes de departamento, aos diretores de escola e aos secretários de estado e ministros da educação a apontar o professor como o culpado de todos os males deste mundo (F).

E os professores penalizam-se também pelo mal-estar que se vive na escola:

- Porque eu acho que há um bocadinho de nós que falhou durante este processo (H).

- És capaz de ter aí muita razão...aí sinto-me muito penalizado, acho que tenho colaborado muito com muita coisa má... (G).

Hargreaves (1998) diz-nos que a culpa é um sentimento comum nos professores porque o ensino é uma profissão que se leva para casa e que dá que pensar. A culpa, seja ela falsa ou verdadeira, pode ser gerada por vários fatores: “a prestação de contas e a intensificação representam um cocktail potente para a indução de sentimentos de culpa” (p.168), o sentimento de falta de tempo para a “demonstração de cuidado e preocupação com os outros, (...) que muitos professores consideram ser central no seu trabalho” (p.169) pode também ser causador de sentimentos de culpa e ansiedade. As pressões contraditórias a que

os professores estão sujeitos (avaliar, formar, integrar, selecionar) podem também suscitar sentimentos de culpa, ou ainda o peso da responsabilidade de serem acusados de “todos os males deste mundo”, como refere uma das professoras, ou, ao contrário, serem vistos como super-heróis em quem a sociedade confia para educar as gerações futuras. Hargreaves refere que “a culpa dos professores não é simplesmente um problema privado (...) mas uma questão pública que deveria ser abordada com toda a seriedade” (p. 178). O autor sugere que uma maneira de o fazer seria reconstruir as culturas de ensino e as relações de trabalho que concedem aos professores (ou impedem) oportunidades de apoio, orientação e aprendizagem profissional.

A última subcategoria que identificámos tem a ver com um sentimento de medo que, como já referimos, marca o momento em que os dados foram recolhidos: a avaliação do desempenho docente. A insegurança, a produção de “evidências” e o simulacro são referidos nestas intervenções:

-A avaliação dos professores está a ser imposta na escola de uma forma que nos obriga todos a ter um certo receio. Até porque estamos no início de um processo que obviamente tem que mudar. Eu concordo que haja avaliação, embora não concorde com este modelo (...). Nós todos temos muito medo da avaliação e das consequências que ela tem para a evolução na carreira (G).

- Eu próprio, tento atingir certas metas, porque sei que estou a ser avaliado e tenho que ter registos de... vou produzir através de estratégias mais ou menos falaciosas tentar chegar aos resultados que eu quero. Porque tenho aquela meta na minha cabeça que me obriga a agir de uma maneira que para mim... eu olhando de fora não concordo nada com ela (...).Eu estou ávido de mostrar evidências. Então como quero mostrar evidências, há que registar, há que mostrar papéis (G).

- Isso leva-nos muitas vezes até a enveredar por projetos em que não acreditamos, mas que pensamos que poderão ser importantes para a nossa avaliação, ou então leva-nos a pura e simplesmente não entrar nalguns, ou como uma forma de resistência, ou porque pensamos que podem ser inúteis (H).

Segundo Barroso (2005), o receio é um dos sintomas da crise que afeta os professores. Os motivos aqui evocados, associados à avaliação do desempenho docente e à incerteza deste processo são explicados pelo autor quando nos diz que os professores receiam os “efeitos que a desregulamentação administrativa (...), o trabalho em equipa, a presença de outros especialistas ou técnicos (...) as pressões que as medidas institucionais possam ter sobre o seu estatuto e identidades profissionais” (p.183), porque estas ameaças podem fazer-lhes “perder aquele estatuto de especialista a quem foi delegada a missão de ensinar” (p.184).

As razões para o medo dos professores podem então procurar-se na falência das certezas e dos consensos e na crise de confiança na qualidade da educação.

Passaremos agora à visão da equipa de gestão. Quando questionada sobre o impacto da cultura de escola na ação dos professores, a equipa revela o lado institucional da organização, procurando comprovar a eficácia dos meios para atingir os fins. Não se aborda a perspetiva relacional e parece não haver razões para os professores sentirem pressões ou dificuldades no seu trabalho:

A escola fornece meios adequados:

-As condições dadas são boas, não serão ótimas, mas são boas. Nomeadamente a questão de haver vários gabinetes onde podem trabalhar isoladamente, a sala do departamento permitir que se façam reuniões de grande grupo (...). A nível da informática, acho que também não estamos muito mal, essa era uma área onde poderemos evoluir bastante mais e criar outras condições (A).

Os professores têm o apoio da equipa gestão:

-A direção faz uma boa estruturação dos apoios que são necessários, como devem ser feitos, portanto criam-se essas condições (A).

Faz-se uma distribuição de serviço equitativa:

- Na distribuição do serviço, a escola tenta, não só a nível deste departamento, mas de todos fazer uma distribuição equitativa e justa e proporcionar as condições que estão ao nosso alcance para que o trabalho seja positivo (C).

- Até a própria organização dos horários com aquele bloco de apoio a cada disciplina... e as assessorias (A).

O cenário que esta categoria configura é claro. Temos um departamento em ebulição, uma gestão intermédia que reconhece e se revê também no mal-estar aqui relatado, mas uma equipa de gestão serena e segura de que oferece aos professores as condições de que precisam para fazer bem o seu trabalho, alheada deste sofrimento dos professores.

Como se explicam então os sentimentos de desânimo e mal-estar aqui tão intensamente expostos? As razões são várias e, sobrepondo-se, simultaneamente empurram e puxam os professores em diferentes direções no carrocel da escola, onde é difícil manter o equilíbrio.

Como nos diz Canário (2000), no século XX, a escola passou de um tempo de *promessas* para um tempo de *incertezas*. Uma das razões deste mal-estar é precisamente a falência das

promessas da escola de massas, garante de mobilidade social, emprego, igualdade e desenvolvimento. Paradoxalmente, a democratização da escola transformou-se numa forma de gerar desigualdades sociais porque, como refere Barroso (2001), “a escola massificou-se sem se democratizar (...) sem dispor dos recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (p. 84). A frustração da escola em cumprir o seu papel na sociedade marca o tempo das incertezas, que são também, obviamente, muito sentidas entre os docentes, causando sentimentos de desencanto e desânimo.

Esteve (1999) refere que “a expressão *mal-estar docente* aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social” (p.97). A expressão é usada para descrever “os efeitos permanentes de carácter negativo que afetam a personalidade do professor” (p.98) como resultado das condições a que estão expostos. O autor diz-nos que “muitos professores fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem simultaneamente um enorme leque de funções” e identifica a fragmentação do trabalho docente como “um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino, paradoxalmente numa época dominada pela especialização” (p. 108).

Nóvoa (2007) fala do *transbordamento* da escola para se referir ao excesso de missões com que a sociedade a tem inundado e que têm vindo a dificultar a focagem no que é realmente importante: a aprendizagem dos alunos. O autor refere que muitas das nossas escolas são “instituições distraídas (...) incapazes de definir estratégias claras”.

Barroso (2005:176) identifica uma outra razão para explicar a crise que afeta os professores: a *tiranía da transformação permanente*. O poder político, numa tentativa de associar os professores à mudança passou de uma “lógica da reforma”, para uma *tiranía da transformação* de mudança pela mudança, numa busca de adaptação contínua. Segundo o autor, a mudança tornou-se “imperativa, natural e permanente”. Hoje o poder central já não fala de “reforma”, a palavra foi banida e substituída pela “inovação” que tentam decretar, transformando-a numa “espécie de produto descartável (usa-se e deita-se fora) ao sabor das circunstâncias e das modas de cada momento”. Este permanente apelo à mudança sem o apoio de uma “coordenação integrada nem uma política global que lhe dê coerência” é também responsável pelo desnorte que se vive nas escolas e que se traduz numa falta de

apoio consistente ao trabalho pedagógico, falta de formação profissional adequada aos reais problemas sentidos pelos professores nas escolas e a um descarrar de responsabilidades do poder central.

Recorrendo a estes autores, procurámos enunciar algumas possíveis explicações para o mal-estar docente que os indicadores que identificámos nos revelam: a complexificação do trabalho docente; a hiperresponsabilização dos professores; o excesso de mandato da escola; a perda de identidade profissional; a descoordenação e ineficácia do trabalho docente; a asfixia do excesso de mandato; o desânimo; o medo; a culpa. Em suma, o desencantamento de uma profissão que deixou de fazer sentido a quem escolheu ensinar. Estas causas do mal-estar docente são, no entanto, provavelmente boas razões para explicar este sentimento em qualquer outra escola do país. Importa, por isso, perceber que fatores de contexto contribuem para esta situação.

Há vários motivos para este sentir dos professores: “... uma pressão tão forte, que eu não sei se compensa. Nós não estamos a aguentar (E); nós impomos a nós próprios metas poderosíssimas (E); o professor não tem tempo para respirar (G); estamos como a avestruz, com a cabecinha na areia, ninguém quer ver que o clima de escola está péssimo (E); aquilo que é essencial é aquilo que fica para trás (G); do ponto de vista daquilo que seria essencial, (os nossos alunos) não levam nada, está cada vez mais vazio (F); dantes tínhamos mais tempo para conversar e para estarmos (H).

Esta pressão que pesa sobre os ombros dos professores está, julgamos, diretamente relacionada com outras pressões exercidas por vários fatores: a avaliação externa que iria decorrer uns meses após a recolha de dados, com domínios que era preciso melhorar; o aumento do número de turmas dos cursos de dupla certificação que garantem o emprego de uma boa parte dos professores e o financiamento com verbas externas; a imagem de escola pública de sucesso com os melhores resultados do concelho, entre as três melhores do distrito; o envolvimento no projeto de testes intermédios do GAVE e em inúmeros projetos que absorvem as energias de grande parte dos professores da escola; uma equipa de gestão ambiciosa, visivelmente mais preocupada com os resultados da escola do que com os professores, a quem decreta que articulem, cooperem e uniformizem.

Tomando como referência a configuração burocrática da escola para ler esta realidade, poderíamos salientar a imagem do “bom” professor que cumpre as normas e os regulamentos, que procura a todo o custo ir ao encontro das metas impostas e que muda de práticas e atitudes face à inovação decretada e à filosofia de que “no topo se inova e na base se executa” (2007, Formosinho, Machado). A impessoalidade e a distância entre quem decide, a direção, e quem executa, os professores. Por outro lado, esta situação convoca também a lente neo-institucional. Sujeitos a pressões poderosas por parte da direção e, indiretamente, da tutela, os atores procuram resistir à mudança dando expressão às suas queixas de forma veemente, como se constatou. A ineficácia, a desconexão e o desnorte a que os professores dão expressão são prova das inconsistências dos campos organizacionais a que, com grande esforço, se vão adaptando, escudando-se na resistência passiva, no simulacro e recorrendo estrategicamente ao seu poder *periférico*. A gestão intermédia, entre a pressão da gestão de topo e o inconformismo dos pares, numa lógica de confiança, prefere alinhar-se com os professores, ao mesmo tempo que faz passar a imagem de eficácia para se legitimar: “Acho que houve uma grande evolução; Temos trabalhado muito”.

5.4. O papel da liderança

Iremos agora investigar quais são as perceções dos professores do departamento sobre as suas lideranças. Cruzámos dados obtidos no *focus group* e nas entrevistas à coordenadora, delegadas de grupo e equipa de gestão.

Questionados sobre o papel da liderança de topo, os professores do departamento, de forma muito direta, referem aspetos positivos e negativos. Para estimular o debate, sugerimos alguns verbos para caracterizar a ação da liderança: (estimula, motiva, controla, gratifica, celebra, orienta).

É unânime que a direção controla, porque tem que prestar contas:

- Eu sublinho a palavra controlo, por conta de uma certa necessidade que eles também têm, porque também são controlados, de apresentar resultados práticos. No fundo nós não estamos isolados, estamos numa cadeia, e não há ninguém, a não ser o ME, que esteja acima (E).
- Eu diria orienta e controla (A).
- Eu por acaso acho que a direção da escola não dá orientações. Em termos pedagógicos, sinceramente, não dá (G).

Relativamente à orientação, não há consenso, e os professores pensam que a direção não gratifica:

- Há uma coisa que eu acho, e já tive ocasião de lho dizer pessoalmente, porque sou desbocada. A direção falha para mim num ponto essencial. Sabendo nós que passamos todos por momentos de desânimo, cansaço, estafa, angústia, incerteza e insegurança profissional inclusive, às vezes uma palavra agradável, um gostei da exposição, um foi bom que a visita de estudo tenha corrido bem, um telefonema a perguntar se está a correr tudo bem porque levámos 120 alunos, é daqueles pormenores que caem bem e compõem um bocadinho (F).

- Fui fazer uma apresentação a um congresso, fui representar a escola e ninguém me perguntou se tinha corrido bem (...). Estimula, reconheço com alguma dificuldade. Motiva, também não. Gratifica, também não (G).

Alguns professores acham que a direção não só não gratifica, como critica e desvaloriza:

- Acho que muitas vezes a direção, no caso da minha disciplina, manifesta algum desdém, mas mais do que isso, manifesta posições e visões distorcidas da realidade daquilo que nós fazemos. Isso para mim magoa, desvaloriza, descredibiliza e apetece-me muitas vezes bater com a porta. Não cai bem, para além de outras coisas que eu oiço dizer. Por exemplo, tens boas notas na aula porque os teus alunos andam todos no instituto (G).

- Ou porque têm todos explicações (F).

- Ou oiço dizer lá fora, pois onde temos mais problemas com a avaliação é nas línguas. Eu sei nitidamente que este tipo de opiniões mina, não estimula, não motiva, não gratifica e não orienta (G).

E de facto, cruzando dados obtidos na entrevista à equipa de gestão, estas críticas confirmam-se:

- Os alunos do 7º ano, todos eles falam inglês naturalmente (B).

- É uma turma de exceção e são alunos excepcionais (C).

- Porque andam aí nos institutos e são de uma outra classe social (...) são alunos que leem em inglês... pronto (A).

Ao que parece, os alunos que falam bem inglês fazem-no por variadíssimas razões, mas não pela competência dos professores. Este reconhecimento negativo do trabalho docente por parte da gestão é assinalado por vários professores e revela alguma tendência para julgar, nomear e descredibilizar, que é real, embora não generalizada na equipa. No entanto, os professores reconhecem também aspetos positivos na direção: é complacente, humana e tolerante:

- Também não sinto que precise de ser gratificada. Nunca senti da parte da escola, e já fiz coisas mal, obviamente, mas mesmo nesses momentos, sei que fiz mal e admiti que tinha feito mal, não senti represálias da parte da escola. Pelo contrário, senti compreensão (H).

- Eu simpatizo com o diretor, é uma pessoa humana. É, é uma pessoa excelente. Gosto imenso dele como pessoa, em muitas coisas, mas em termos daquilo que faz como diretor, acho que há muitas coisas que não se devem fazer. Provavelmente eu se lá estivesse fazia pior (G).

- Quando eu comparo o ambiente da nossa escola e a direção da nossa escola com outras que eu conheço, aí sinto-me mais motivada. Sinto que aqui há a possibilidade de comunicar, de expor os nossos pontos de vista, ouvem-nos mesmo que não concordem (...) Há sítios onde isso não é possível (H).

- Ah isso de certeza. Eu noutra escola já tinha sido despedido (E).

- Eu noutra escola, também não estava a dizer o que estou a dizer agora (G).

Questionada sobre o papel da direção, a gestão intermédia não sente o reconhecimento negativo referido pelos professores; pelo contrário, sente-se apoiada, as professoras dizem receber orientações da equipa:

- (...) orienta. Nós este ano temos tido reuniões com o diretor, agora há já algum tempo que não (...). Temos, mas também isso nos ajuda a fazer uma reflexão sobre tudo isto. Temos a preocupação de...e isso ficou estipulado, quando houvesse questões que queríamos expor no conselho pedagógico ou outras questões que queríamos discutir no departamento, que a direção fosse informada, para se precaver, ou orientar ou reorientar ou atuar. Há esse intercâmbio de preocupações e isso também nos permite ter uma outra ação. A direção tem trabalhado um pouco nesse sentido de melhorar as relações (C).

- A direção orienta bastante a ação do departamento. Eu acho que desses verbos será mesmo o orientar, e em certa medida controlar. Estimular talvez. É importante haver uma liderança. E normalmente eles é que orientam as pessoas no sentido de que têm que reunir ou fazer os relatórios ou as atas. Gratificar ainda não, acho eu (D2).

Assim, a equipa de gestão estimula e reconhece:

-Tem reconhecido a dinâmica e o trabalho e a mais-valia do nosso departamento para a escola. De vez em quando estimula...Tenho sentido um certo estímulo e motivação para continuar o meu trabalho. Se fui novamente nomeada, o ano passado, foi para mim um sinal, foi porque o meu trabalho foi reconhecido (C).

- Acho que reconhece o trabalho da escola, sim acho que reconhece o trabalho dos professores e respeita o trabalho deles. Há sempre uma palavrinha relativamente a... de estímulo e de incentivo a que se trabalhe e também de reconhecimento relativamente aos resultados (D1).

Também crítica:

-Também recebo críticas, tal como eu também as faço. Acho que devemos proceder dessa maneira, pois só assim se pode desenvolver um trabalho construtivo (C).

Mas é tolerante:

- (...) pressão nunca senti. Acho que tenho autonomia suficiente para..., embora nomeada, claro que represento a direção junto dos meus colegas e da escola, mas também há limites a essa representação. Eu quando não concordo digo. Quando, por exemplo, acho que passamos tempo demais a ouvir um relatório sobre projetos, digo,

como posso elogiar também. Não me sinto pressionada, nem criticada por isso. Não (C).

Questionada sobre a sua própria ação e sobre o papel que desempenha no departamento, a equipa de gestão considera que o seu papel é coordenar as estruturas intermédias. Nesse sentido, orienta:

- Aqui é estar a dar juízos em causa própria, mas acho que a direção tem um papel importante no funcionamento do departamento. Por um lado pelas orientações que dá, por outro, pela própria orientação do trabalho que às vezes vai além daquilo que seria exigível (A).

Delega:

- Por outro lado também pela possibilidade de autorizar as lideranças intermédias, no sentido de dar orientações que vão ao encontro dos objetivos que estão definidos no PEE. Eu penso que as orientações base que são dadas por parte da direção são aceites (A).

E dirige:

- Outra das coisas que se nota é que no Conselho Pedagógico já não há tanta discussão sobre o que eu considero o sexo dos anjos, não é? Muitas vezes poderá discutir-se a justeza ou não de uma decisão e dar a sua opinião, mas já toda a gente interiorizou e principalmente no Departamento de Línguas que aquilo é para cumprir, não é uma decisão para dar a sua opinião e depois analisam-se os resultados, portanto eu acho que o nosso papel é importante (A).

- (o diretor) puxou as orelhas no início a todos... disse, “meus amigos vocês aqui são todos meus representantes...” (...) eu participei na reunião... e lembro-me perfeitamente... agora estou aqui a levantar o véu um bocadinho... (C).

Um dos elementos da direção assume que a instituição desta nova ordem, na qual o diretor adquire poderes incontestáveis, foi bem explicitada. Não admira, por isso, que a equipa considere que tem o seu trabalho facilitado. Além disso, há uma cultura de avaliação na escola que parece também ajudar a “manter a corda esticada” sobre os resultados:

- O papel é importante mas está facilitado também porque as pessoas são profissionais na maioria dos casos e as pessoas também sentem, devido à nossa cultura de avaliação, que estão permanentemente a ser observadas, que estão a ser avaliadas. Não é a pessoa *per si* mas o resultado da escola, portanto essa tendência para essa cultura que é característica da escola faz com que as pessoas demonstrem que fazem mais e melhor (C).

E uma cultura de regulação permanente:

- A cultura de avaliação de escola facilita o papel da liderança porque está continuamente a tentar monitorizar o trabalho e a tentar arranjar estratégias para melhorar esse trabalho, quer a nível dos resultados escolares, quer a nível da disciplina (C).

A direção reconhece que o novo modelo de gestão facilita o seu trabalho e sente que o facto de haver menos contestação permite um pragmatismo, que antes não era possível:

- Enquanto antes o que acontecia, e o conselho pedagógico era um órgão por excelência desta luta de interesses, desta arena, dentro do conceito de arena de poderes, não é? Em que os eleitos representavam os colegas e as várias estruturas de poder que existiam, sempre a contestar, passavam a vida a contestar, quando um órgão deve é coordenar e implementar (A).

Em síntese, diríamos que as estruturas de gestão têm boas relações institucionais. A direção confia na gestão intermédia e delega poderes. Há reuniões de coordenação entre estas duas estruturas que servem, pareceu-nos ser possível ler nas entrelinhas, para “almofadar” disputas no conselho pedagógico e não apanhar a direção desprevenida. Em suma, parece haver um bom entendimento entre quem decreta e quem controla. A ação da direção, agora empossada de novos poderes, é entendida pelos professores como uma necessidade de prestação de contas à tutela, sendo, de um modo geral, bem aceite. A direção reconhece que neste departamento os professores já entenderam e acataram esta nova realidade, que parece ter sido acolhida menos facilmente noutros departamentos. Vários professores referem que a direção não gratifica. Há quem considere que a direção “magoa, desvaloriza e descredibiliza”. A crítica parece, no entanto, ser aceite como natural, quando fundamentada e construtiva. Entre a gestão intermédia e de topo a crítica é bem tolerada, mas é mal aceite pelos professores, sobretudo quando passa para o exterior: “eu oiço dizer lá fora...”.

Procurando as razões para esta crítica, particularmente dirigida aos professores de inglês, aqui visivelmente declarada, julgamos ser possível atribuí-la aos resultados dos alunos e à denúncia de situações que não agradam aos professores. Na disciplina de inglês as estatísticas não chegam ao 100% de positivas, como nas outras línguas. Há alunos dos cursos profissionais com módulos em atraso, os professores de inglês exprimem, nas reuniões de departamento, as suas dificuldades relativamente aos alunos que não querem aprender e queixam-se da indisciplina. Este inconformismo tem eco no conselho pedagógico e o cenário não espelha a imagem de eficácia que a direção quer promover. Nesta urgência de sucesso, a crítica explícita, os “recados” e a descredibilização assumem expressão. É a hipervalorização dos resultados da racionalidade neo-institucional a convergir com a punição da racionalidade relacional; são as estatísticas a falar mais alto

que as pessoas, é e desumanização da escola. Esta crítica poderia ser analisada à luz da teoria X de McGregor: as pessoas precisam de ser coagidas, ameaçadas e punidas para que se esforcem no sentido de atingir os objetivos organizacionais. Contudo, a verbalização da crítica mostra que a frontalidade e a tolerância são, felizmente, marcas da escola X, como se comprova nas intervenções dos professores que aceitaram participar neste estudo. Ainda assim, o impacto deste estilo algo *tóxico* de liderança²² na cultura do departamento é bastante contraproducente porque balcaniza e em vez de estimular o envolvimento dos professores, faz com que tenham vontade de “bater com a porta”, o que não é inédito nem fictício, mas cada vez menos possível.

Passaremos agora à análise das percepções dos professores sobre o papel da gestão intermédia. É claro para os professores que o papel da gestão intermédia é prestar contas. Não culpam por isso as estruturas intermédias do controle a que são submetidos, mas acusam a pressão:

- A necessidade que elas (coordenadora, delegadas) têm de apresentar resultados práticos, leva-as a tornarem-se controladoras. Necessitam de dar contas a outro (E).
- Eu sinto (pressionado), mas não é pela coordenadora diretamente. Eu sinto que há um peso que me leva e me obriga a não falhar. A ter lá no dossiê aquelas coisas todas, e depois... aqui ainda falta mais um papel (G).

E a convergência com o poder central:

- Eu acho que é na base do “vai na onda” (F).
- É a escola do ME, que manda no diretor, que manda em nós (E).
- Estou quase a querer desculpabilizar as coordenadoras, porque eu sei que elas também estão numa posição intermédia. Não estão no topo. Em todas aquelas palavras é o controlo que me vem imediatamente à cabeça (...) eu estou convencido que a maioria dos professores ainda não percebeu a tal mudança de paradigma que houve; ainda não perceberam que os representantes dos departamentos agora representam o diretor junto aos departamentos, não representam os professores junto ao diretor (E).

O novo paradigma de gestão parece, no entanto, ter sido já assimilado neste departamento, de acordo com a percepção da direção. A desculpabilização da gestão intermédia atesta a solidariedade e a confiança dos professores. Este quadro converge com a posição das estruturas intermédias. Quando questionada sobre o seu papel no departamento, a resposta

²²A *Liderança Tóxica* é claramente enunciada por Alves (2011) num artigo da revista *Correio da Educação*: <http://correiodaeducacao.asa.pt/205917.html>, consulta de 7/2012.

da coordenadora revela a ambivalência da gestão intermédia entre a dimensão diretiva e disciplinadora do controlo:

- (procura na relação com os colegas) honestidade, partilha, colaboração, cooperação, e, claro, trabalho. Regras que é preciso também cumprir. Também não pretendo impor, agora gosto é que cumpram as regras.
- Eu acho que temos que assumir aquilo que dizemos e provar que temos razão. Não há que ter medo, nem ter medo de pressões.

E a dimensão humana, que os professores parecem também perceberem:

- (...) não deixando de parte obviamente a amizade, porque também criamos laços de amizade e acima de tudo acho que o respeito pelo trabalho de todos.
- Não, isto é complexo, tudo o que envolva pessoas... por exemplo, sei, às vezes, sei de alguns problemas e tento contorná-los e tento resolver com as pessoas (...).

Esta ambiguidade entre o vínculo com o topo ou com a base inerente ao cargo desempenhado é, por sua vez, também geradora de algum sentimento de mal-estar, asfixia e excesso de mandato:

- (...) sei que há alguns colegas que precisariam mais de mim, mas eu também não consigo dar mais. Também não tenho horas para isso, precisariam até de um acompanhamento de aulas. Daí eu achar que a supervisão poderia ser um dos pontos em que nós deveríamos fazer força para existir.

As delegadas de grupo, quando questionadas sobre o papel da gestão intermédia referem a relação próxima com a coordenadora e as boas relações institucionais:

- Há uma relação muito positiva com a coordenadora (...) e há a procura dessas (minhas) opiniões (...) há uma grande sintonia entre as duas (coordenadora e delegada). (...) esse trabalho colaborativo que há entre mim e a coordenadora. Ela pede-me sugestões e atende às sugestões (D1).
- As coisas funcionam bem, quer com a direção, quer com a coordenadora. Procuo que haja um bom ambiente de trabalho (...). Acho que tem funcionado bem (D2).

Confirmam que exercem algum controlo sobre o trabalho dos grupos:

- Relativamente ao grupo, tento alertar para situações que eu vejo que não estão muito bem. Tento ajudar na medida do possível, mas também só ajudo quem quer ser ajudado (D1).
- (procuo) que o trabalho seja bem feito. E que as pessoas cumpram (D2).

Mas ambas as intervenções denotam um apagamento do seu papel nos grupos:

- Nunca vou à direção sem passar pela coordenadora. (...) para não duplicar trabalho, ela não reúne com as delegadas para as delegadas fazerem a passagem dessa informação (...). Eu não tenho uma atividade muito dinâmica porque a coordenadora é uma das pessoas do departamento. Por exemplo, não convoco regularmente reuniões, só quando é necessário; as informações passam sempre pelas reuniões de

departamento. O meu trabalho é um bocadinho de retaguarda. É de retaguarda em relação à coordenadora (D1).

- (o grupo trabalha bem) mas ultimamente, alguns aspetos..., como estarmos integrados num departamento mais alargado... alguns aspetos mais específicos do grupo, por vezes ... como nós não nos reunirmos com tanta frequência em grupo mais pequeno, por vezes ficam... são resolvidos de uma forma talvez mais... de uma forma mais rápida, embora as coisas tenham funcionado bem. Mas aí também era uma questão de haver reuniões específicas (D2).

Na primeira intervenção este apagamento é explícito: “trabalho de retaguarda”. Na segunda, as hesitações, as frases não acabadas, a dificuldade de expressão deixam transparecer um não querer afirmar explicitamente que, no fundo, algo mudou: “...os aspetos são resolvido de forma mais rápida... não há reuniões específicas”. Julgamos que transparece o sentimento de que o papel das delegadas foi relegado para segundo plano. Para não duplicar reuniões, para não aumentar a carga burocrática, não há um trabalho próximo dos professores. A coordenação pedagógica e a gestão do currículo não passa por aqui. À luz dos diversos discursos registados e da própria observação direta, só como ficção se pode ler o que afirma o relatório da IGE de 2011: “existência de lideranças intermédias fortes e dinâmicas é evidente no caso do pessoal docente e traduz-se em práticas de trabalho colaborativo sedimentadas” (p.6). Do mesmo modo, não há suficiente base empírica para o mesmo relatório afirmar que o “trabalho cooperativo docente, com impacto na qualidade do serviço educativo e nos resultados” (p.8) possa ser realçado como um dos pontos fortes do desempenho da escola, segundo o mesmo relatório.

Vejamos agora o que pensa a equipa de gestão sobre o papel das estruturas intermédias. O diálogo centrou-se no papel da coordenadora, o que confirma de certo modo este apagamento das outras estruturas intermédias e reforça o papel de líder da coordenadora do departamento:

A direção considera que a coordenadora tem um papel disciplinador:

-Acho que a coordenadora é uma líder. Acho que ela de certa forma “mantém a disciplina”, disciplina o trabalho que é feito no departamento. Acho que os colegas aceitam bem essa liderança e que cumprem (...) é muito evidente no trabalho do departamento essa liderança, independentemente de tudo o que possa estar associado a isso, acho que as pessoas sentem que têm que cumprir um conjunto de parâmetros (C).

E diretivo:

- É diretiva, acho que é diretiva em termos do que é necessário fazer (...) tem alguma dificuldade em aceitar a crítica, mas se calhar todos temos, uns mais que outros, mas é próprio, é a perceção que eu tenho (A).

- Ela sabe dosear, sabe ser diretiva, se calhar às vezes um bocadinho tendenciosa, e estou a ser muito sincera, mas se calhar falo sem... sem pensar muito, ou até mesmo devido à personalidade dela (C).

Mas também protetor:

- Também às vezes protetora relativamente a nós e na defesa de alguns interesses por parte dos professores (A).

- Acho que foram muitos anos de cultura de... uma escola em que o coordenador representava o departamento e que a coordenadora tinha que defender com unhas e garras os colegas do departamento, fosse em que circunstâncias fosse e defender o que o departamento fazia. Mas as coisas mudaram, esta não é a filosofia atual e portanto acho que ela se adaptou bem, também teve um diretor que puxou as orelhas no início a todos... disse, “meus amigos vocês aqui são todos meus representantes...” (...) eu participei na reunião... e lembro-me perfeitamente... agora estou aqui a levantar o véu um bocadinho... (C).

Confirmam-se assim, junto da equipa de gestão, os dados obtidos junto dos professores e junto da própria coordenadora, quando nos fala do seu papel no departamento. Há uma ambivalência entre um estilo de liderança diretivo e protetor:

- Acho que ela é uma pessoa diretiva e sabe dosear este papel que tem, o facto de representar o diretor mas também ter que defender os colegas não é? Isso está patente nas intervenções que ela tem e nas inúmeras vezes que nos vem visitar (C).

5.5. O trabalho colaborativo

Passamos finalmente à última parte da apresentação e discussão dos dados, procurando agora caracterizar os processos colaborativos na escola, de acordo com a informação que fomos recolhendo junto das várias fontes.

Os professores reconhecem os benefícios do trabalho colaborativo, valorizando a dimensão relacional, que permite reforçar o carácter comunitário da escola:

- Facilita-nos imenso. Enriquece-nos (H).

- Fortalece relações também cria, do meu ponto de vista, mais confiança, a nível de colegas. Além de facilitar o trabalho, julgo que também dá um ânimo diferente ao trabalho (A).

- Mas é bom tu teres alguém com quem desabafar. Ter só um nível sozinha é difícil. Chega a uma altura em que nós já não temos ideias (F).

- Esta escola sempre primou por isso (H).

- O reflexo das práticas é muito positivo na escola (A).

Uma professora aponta-o como estratégia de melhoria do sucesso:

- Eu penso que nós temos esta meta de melhorar o sucesso escolar e por isso temos que o focalizar (trabalho colaborativo) na sala de aula. Para isso precisamos de ter as nossas reuniões de subgrupo, é essencial (C).

A liderança intermédia também valoriza sobretudo a dimensão relacional:

- É uma descoberta a cada dia que passa. É reconhecer afinidades, é descobrir...Esse trabalho colaborativo tem-me permitido conhecer pessoas e ter surpresas muito agradáveis, embora até tenhamos momentos de discordância (...). Mas acho que este trabalho colaborativo tanto na CADD, a nível do departamento e na própria direção, com o diretor, tem sido interessante. Foi interessante ver ideias que eles tinham relativamente a certos professores (C).

- Acho que é muito enriquecedor, permite uma reflexão do trabalho. Dá-nos uma maior segurança, sabes e isso manifesta-se num trabalho mais eficaz. Criam-se mais afinidades. Gosto muito de trabalhar assim. Quando não tenho anos em comum com certos colegas, ou quando essas pessoas não estão no meu subgrupo, elas pedem sugestões e eu também peço sugestões. Vai para além da partilha de materiais. O trabalho é planificado... o que eu faço eu mostro, o que a outra faz, mostra. Eu posso não concordar muito com o que a outra faz e digo-lhe, ela não concorda que o que eu faço e diz, ajustamos, somos receptivos, aquele grupo que trabalha (D1).

E a eficácia do trabalho colaborativo:

- Se nos ajudarmos uns aos outros os resultados são muito melhores (...). Acho que haverá maior uniformização se houver maior colaboração entre as pessoas. Acho que todos ganham (...). Por exemplo se eu não faço uma coisa bem e alguém me diz que eu não faço bem, eu mudo... isso é positivo. (...) penso que é muito rentável, muito, muito proveitoso. O trabalho é muito mais eficaz (D1).

- Eu vou dar uma aula qualquer de um desses professores sem problema. Eu sei o que é que o professor está a dar naquela altura e se ... eventualmente há uma falta, um caso de doença, eu vou imediatamente e continuo. Eu tenho os meus materiais que sei que é aquilo que estou a dar nas minhas aulas e é aquilo que é dado na aula de determinados colegas e vice-versa (D1).

- Acho que qualquer trabalho em conjunto é sempre positivo. É facilitador em todos os aspetos, quer na organização das aulas, com os alunos, quer nas reuniões e outros aspetos, os trabalhos em grupo, as planificações. Acho que é importante (D2).

A equipa de gestão reconhece que tem havido na escola uma evolução, mas o trabalho colaborativo é ainda insipiente:

-É assim...há... mas... muito incipiente ainda. E mais uma vez digo, se digo que é muito incipiente dentro das línguas, nos outros é mais ainda. Há pessoas que continuam a entender que o trabalho que eles fazem é deles, não é de mais ninguém, às vezes até escondem o que estão a fazer (A).

Mas efetivo dentro de alguns grupos:

-De qualquer modo, penso que no departamento de letras há já bastante trabalho cooperativo dentro de cada grupo disciplinar (...). A questão dos subgrupos (...) é uma cultura que já vem de há muito tempo, provavelmente relativo ao tipo de trabalho que era feito, vocês também no inglês, já há muito tempo que fazem isso, o subgrupo de cada ano etc. Portanto há trabalho colaborativo, agora podia ser muito maior e principalmente interdisciplinar ao nível dos diferentes grupos disciplinares (A).

E em processo de melhoria:

- Mas é uma situação que tem vindo a alterar-se bastante se compararmos com..., já não direi há 10 anos, mas com meia dúzia de anos atrás a situação é radicalmente diferente (A).

- Grupos que já faziam alguma partilha têm agora o trabalho facilitado (B).

- Se perguntarem se nesta escola existe uma cultura de partilha, não é só ao nível do departamento, se perguntarem se há uma cultura de partilha, eu acho que há, salvo raras exceções, que não podemos valorizar dentro do que é a globalidade da escola (C).

Esta constatação parece-nos também verdadeira. De facto, há na escola uma cultura de partilha com expressão significativa, não tanto a nível do trabalho de departamento, mas mais em torno da criação de projetos, o que se traduz em trabalho colaborativo espontâneo. Os projetos são impulsionados por alguns núcleos mais dinâmicos. No entanto, há vezes muito críticas em relação aos projetos, vistos como “a montra” da escola para o exterior. Os professores ouvidos no *focus group* consideram que o trabalho de projeto é uma tradição na escola e um incentivo à colaboração. No entanto, com ironia, sublinham o facto de os projetos terem aumentado no ano letivo a que se reporta este estudo, como consequência da avaliação do desempenho docente. Dado o exagero de projetos propostos, a equipa de gestão considerou útil regulamentar a participação dos professores, tentando disciplinar e impor limites a esta “corrida às evidências”:

- É que nós passámos de quatro ou cinco mega projetos que a escola tinha, com muita gente envolvida para 37 projetos...o que é uma loucura... (G).

- É quase um projeto por professor. Estou a exagerar, mas se juntarmos os clubes, que não são projetos, se juntar por aí uma ou outra atividade pessoal ou individual, é quase meio por meio. Cada um tem o seu “projetozinho”, olha para o seu umbigo e depois fala em colaboração (E).

Também as reuniões de coordenação dos cursos de dupla certificação e do 7º ano são vistas como boas oportunidade de colaboração, embora com *nuances*:

- As reuniões semanais dos CT do 3º ciclo e nos profissionais também dão muito jeito (F).

- Se repararem, nessas reuniões que vêm marcadas no nosso horário, as coisas até funcionam minimamente, as dos profissionais, as do 7º ano (C).

- Depende de quem lá está, de quem orienta, depende... (F).

A equipa de gestão confirma esta ideia:

-Em termos de trabalho também se fecham muito no departamento. Mas há o ensino profissional, tem horas de articulação pedagógica, o CEF também, o 3º ciclo... (...) não é dentro do departamento mas se calhar até é mais frutífero (B).

Vejamos agora quais são os constrangimentos do trabalho colaborativo nesta escola:

O tempo (dos professores e dos alunos) é claramente um fator impeditivo da cultura de colaboração e temos que lhe dar um significado relevante, pela frequência com que é evocado, como um bem cada vez mais escasso na vida da escola e na ação dos professores. Seleccionámos alguns exemplos de intervenções no *focus group* em que a variável tempo aparece associada à asfixia, à descoordenação, ao formalismo, à burocracia e às relações interpares:

- E depois fazem-nos (projetos) eles (professores) porque os alunos não têm tempo para estar em todos (G).
- Acho que também temos que intervir muito (na avaliação interna) porque, muitas vezes, verificamos que nem sequer há alunos nalguns projetos e... não sei (C).
- Deveríamos ter um dia da semana sem alunos na escola, uma tarde, um bloco de 90 minutos (C)
- Agora nem a coordenadora tem tempo para isso (trocar opiniões) (H).
- Nós não temos tempo para preparar antecipadamente as coisas (C).
- Ninguém me pode obrigar porque eu não tenho horas para isso (E).
- Há uma forma muito falsa de justificar o ganho de tempo (E).
- Se eu quero ter tempo para me reunir com os colegas e dialogar com eles a um certo nível, eu tenho que dar tempo ao professor, eu não o posso sobrecarregar de tal forma que o professor não tem tempo para respirar (G).
- Agora, andarmos a brincar (...), a perder tempo, porque perdemos tempo, porque esse era o tempo que nós precisávamos para planificar, para nos juntarmos... Nós andamos constantemente a perder tempo com aquilo que não devíamos (F).
- Quer dizer, estamos tão assoberbados com tanta tarefa, com tanta burocracia que muitas vezes aquilo que é essencial é aquilo que fica para trás (G).
- Acho que é mesmo falta de tempo. Nós dantes tínhamos mais tempo para conversar e para estarmos (H).

O fator tempo é também apontado pela liderança intermédia como um constrangimento da colaboração:

- Provavelmente tem a ver com o tempo e a vida pessoal de cada um. Tem a ver com a dificuldade de arranjar tempos comuns (D2).
- Outro fator pode ser o horário, às vezes a sobrecarga de trabalho, a escassez de tempo (D1).
- Nestes últimos tempos eles (blocos comuns de tempos livres) têm desaparecido, não é? E isso não tem favorecido muito isto (C).

A equipa de gestão reconhece que não tem sido possível incluir nos horários dos professores horas para desenvolver trabalho colaborativo na componente não letiva, confirmando que o tempo é um bem escasso:

- No início, quando veio esta coisa da componente não letiva foi possível marcarmos uma hora ou duas para as pessoas reunirem e trabalharem em conjunto. Mas isto começou cada vez mais a ... olha agora isto é da componente não letiva, olha agora mais isto também é. Então passou a não ser possível e por isso nós este ano acabamos com isso (A).

- As lideranças têm um papel fundamental nessa dinamização, é lógico, quer pelo exemplo, quer pelo incentivo que se faz a esse trabalho. Agora têm que ter algumas condições, nomeadamente isto que falámos em termos de horários, não vamos estar a exigir que as pessoas venham para aí à noite a fazer trabalho colaborativo (A).

O individualismo estratégico, constrangido e eletivo são também apontados como constrangimentos ao trabalho colaborativo. A equipa de gestão refere:

- Cultura. Cultura de grupos (...) as pessoas sempre estiveram habituadas a fazer o seu trabalhinho, a trabalhar na sua sala de aula, e aí de quem quisesse entrar na sala de aula. Portanto a sala de aula é minha, o trabalho é meu e eu não tenho que partilhar com ninguém. Aí há esta cultura de isolamento premeditado, talvez com medo de alguma coisa, da concorrência, etc. (A).

- Cada um de nós tem uma disciplina diferente e acaba por ter um trabalho mais individualizado e há sempre uma maior dificuldade em partilhar os assuntos (B).

- Alguns professores não partilham tanto porque não são devidamente valorizados, o trabalho que eles desenvolvem, porque são muitas horas de trabalho, não é? (...) Só que as pessoas são pagas para trabalhar em conjunto, portanto têm que produzir em conjunto, eu acho que isso faz falta, das pessoas se sentarem à mesa e produzirem em conjunto, quando isso começar a acontecer, as pessoas já não entendem um produto como seu mas como de uma organização, como de um todo. Quando isso acontecer... falta esse click (C).

Ainda segundo a equipa de gestão, parece haver entendimentos vários do significado de colaboração, criticando o “empréstimo” e a “distribuição” que, a maioria das vezes, se substituem à verdadeira colaboração:

- (...) a gente está ali horas e horas e horas a desenvolver um tipo de trabalho e depois chega ali e diz assim “olha aqui está o produto do meu trabalho” e toda a gente usa o produto daquele trabalho. Não pode ser assim... (C).

- Os outros também têm que dar... (A).

A colaboração efetiva, sinónimo de partilha produtiva, associada ao sentido de pertença comum, parece não ser frequente nesta escola:

- Está bem, mas eu entendo que a colaboração é união na execução e depois na partilha daquilo que foi feito, para mim colaboração não é um fazer e distribuir aos outros todos. Isso é o que ainda acontece às vezes, isso se calhar é um entrave. Quando as pessoas trabalharem mais em grupo e quando nós sentirmos que o produto do nosso trabalho é de um grupo e não de um individualmente, aí é que há a verdadeira cultura da partilha, não é? (C)

Contudo, a uniformização burocrática pretendida é indicada, por todos os elementos da equipa, como uma via para a colaboração:

-Se as pessoas trabalhassem mais em colaboração e se os documentos fossem mais uniformizados e criassem mais modelos de documentos era melhor. Não há necessidade de fazer matrizes para testes a toda a hora. As matrizes devem satisfazer determinados objetivos, têm que ser comuns. Aqueles objetivos são os objetivos a atingir, quer dizer, não se pode estar a mudar de semana para semana. Se as pessoas colaborassem mais umas com as outras era mais simples. Libertava-se muita burocracia e se calhar tínhamos mais tempo para nós (B).

-Não, o trabalho colaborativo... é muito facilitador (C).

-Para produzir em conjunto também nós sabemos que se perde muito tempo e portanto tem que se ter instrumentos normalizados para as coisas decorrerem e a discussão ser muito focalizada naquilo que interessa e não se divagar (A).

- Eu acho que as grandes linhas orientadoras da escola são muito partilhadas. Isso está no Projeto Educativo da Escola no Projeto Curricular da Escola, acho que isso melhorou, nesse aspeto. Aquelas linhas orientadoras, do facto de se realizar avaliação diagnóstica, o facto de todos os professores adotarem os mesmos tipos de critérios, a preocupação da escola em uniformizar as grandes linhas estratégicas de orientação (C).

A equipa de gestão pensa que embora se partilhem as linhas orientadoras da escola, o trabalho colaborativo é ainda insipiente. Afirma que alguns professores não vêm valorizados os seus contributos e reconhece que faltam tempos e espaços que permitam uma verdadeira colaboração na escola. O “click” que falta e que, a nosso ver, não se pode conseguir com mais uniformização e mais burocracia, parece ser a valorização do trabalho docente com o estímulo à autoria, à criatividade e à imaginação dos professores.

A gestão intermédia confirma a dificuldade em unir esforços em torno da colaboração:

- Acho que isso para algumas pessoas vai ser difícil. Eu tenho trabalhado nalguns grupos onde há elementos com essas características. Acho que há muito a ideia dessa perda de tempo, de que não é uma mais-valia (C).

- Não e há pessoas que já estão tão enraizadas nesse tipo de trabalho individual ou até meramente administrativo, que dificilmente conseguem ver o lado positivo, conseguem ver que poderiam trabalhar com mais segurança naquilo que fazem, com mais confiança, ter materiais até melhores, ou mais motivadores, e... não é? Há aí um contrassenso. Vivem na sua quintinha sossegadamente e, porque trabalhar com o outro implica outras coisas, uma envolvimento, reflexão, pesquisa (C).

- Também acho que há um certo individualismo. Sabes que isto de mostrar o nosso trabalho é mostrarmo-nos a nós próprios, não sei se muita gente tem coragem de partilhar as suas dúvidas. Eu acho que o que deveria ser melhorado é que o tal espírito de colaboração fosse extensível a todos e fosse mesmo um trabalho... o que é teórico passasse a ser efetivo (D1).

- Isso parte da personalidade das pessoas e não quererem mostrar o trabalho. Talvez por considerarem que o trabalho deles é bom e por isso não quererem dar satisfações, nem sugestões, nem aceitar sugestões dos outros (...) Eu tenho à vontade para chegar ao pé de certas pessoas, conversar abertamente com elas, e também tenho a certeza que elas fazem isso comigo. Agora com outras não tenho esse à vontade, porque vejo que não trabalham como eu (D1).

Outros fatores que condicionam colaboração são o desgaste e a desmotivação docente:

- Agora também a falta de motivação das pessoas. Acho que agora as pessoas estão um bocado desgastadas e isso também é capaz de impedir (D1).

- Agora com a desmotivação atual... social... e até em termos da progressão da carreira, há toda uma envolvimento que como que entrava esta dinamização do trabalho colaborativo, no sentido de para quê? Porquê? Aqui estou um bocadinho pessimista (C).

E ainda a avaliação do desempenho docente, que os professores associam ao incremento do individualismo e a um retrocesso nos processos colaborativos que já havia na escola:

- Quer queiramos quer não, nós estamos sempre num regime de competição (...) acho que a avaliação do desempenho veio estragar aquilo que existia de trabalho colaborativo, quer dentro do próprio departamento, quer entre departamentos (H).

- A própria escola alimentou, por uma via enviesada, essa competição, ao criar os chamados projetos, que só podem ter um coordenador, embora estejam cinco pessoas a trabalhar para a mesma coisa (...) eu sou a coordenadora daquele projeto, eu levo os louros, então trabalha tu minha amiga. O projeto é teu, tu és a coordenadora, trabalhas tu (F).

- Acho que há uma coisa estranha que se começou a verificar nesta escola que é eu sei e guardo para mim (F).

Quando questionados sobre o trabalho colaborativo na escola no momento da recolha de dados, fim de 2011, as respostas lacónicas dos professores podem ser a confirmação de que a avaliação do desempenho teve, de facto, alguma influência na inibição de processos de colaboração. Estes processos tinham no momento, como se constata, pouca expressão no departamento e na escola:

- Tentamos... (E)

- Há um esforço. Agora que já foi mais profícuo, já (H).

- Esse trabalho não é sistemático (A).

- Não há. Não é entre departamentos, é mais entre professores, no conselho de turma (F).

- Pouco (H).

- Muito pouco (A).

Em síntese, os processos colaborativos são valorizados por todos os intervenientes neste estudo. Reconhece-se a importância da dimensão relacional, o seu contributo para a

eficácia do trabalho docente e para o sucesso das aprendizagens. No entanto, é claro que a colaboração está a ser fortemente condicionada pela cultura de escola. Embora seja visível uma tradição de trabalho colaborativo fundada em processos espontâneos, sobretudo em torno de projetos, este hábito parece ter sido abalado pelo processo de avaliação do desempenho docente e pela implementação de medidas que visam regulamentar, controlar e uniformizar a ação docente. Pressionados por esta nova ordem que confina e impõe novas regras, que aumenta a exigência burocrática e que reclama uma prestação de contas cada vez mais apertada, os professores retiram-se e os processos colaborativos esbatem-se na escola.

Na escola X os projetos têm expressão significativa ao nível da educação para o empreendedorismo, da disciplina de área de projeto do 12º ano, entretanto extinta, e também no seio de alguns departamentos. No entanto, já não conseguem mover as energias que antes lhes davam bastante visibilidade. As regras impostas para a participação em projetos foram, ao que parece, um fator inibidor do trabalho colaborativo. Os professores não vêem vantagens em colaborar com colegas se não podem “colher os louros” dessa colaboração. Por outro lado, as exigências burocráticas de presença em reuniões formais, preenchimento de formulários e elaborações de relatórios, fazem alguns professores optar por não se envolver, cansados do formalismo da burocracia²³. Também é veiculada a ideia de que os projetos parecem envolver pouco os alunos, a quem falta o tempo para as muitas solicitações, e funcionar mais à custa das boas vontades dos professores, para manter a imagem institucional dinâmica e inovadora da escola. Configura-se assim mais um exemplo da hipocrisia da Brunsson (1989): os projetos estimulam processos colaborativos, mas opta-se por regulamentar a participação dos professores nos mesmos; estes, por sua vez, procuram também espontaneamente contornar os inconvenientes inerentes aos projetos, de modo a escapar à teia burocrática.

Vimos que esta inibição da colaboração na escola X encontra justificação no desgaste e na desmotivação docente, como já vimos na avaliação do desempenho, na cultura do individualismo e no fator tempo, que surge repetidamente associado à ideia de asfixia,

²³Em conversas informais com alguns professores da escola, esta ideia foi mais do que uma vez veiculada. As pessoas preferem “fugir” à burocracia e, embora reconheçam a relevância dos projetos para os alunos, optam por não se envolver ou procurar outras designações para ideias que pretendem implementar, fugindo à terminologia do projeto.

burocracia e excesso de mandato dos professores. Hargreaves (1998:105) diz-nos que “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.” O tempo é, segundo o autor, uma dimensão fundamental através da qual o trabalho dos professores é construído e interpretado não só pelos próprios professores, mas também pelos seus colegas e estruturas de gestão e supervisão. O tempo é uma arma que os professores “lançam repetidamente no caminho dos inovadores e entusiastas” e que assume visibilidade quando recorrem ao poder *periférico* (Caria), à *hipocrisia organizada* (Brunsson) ou ao modo de *funcionamento díptico* da escola (Lima).

Fullan (1999) em *The New Meaning of Educational Change* conclui que a provisão de pequenas quantidades de tempo pode originar benefícios reais, o que se confirma aqui quando os professores reconhecem as vantagens das reuniões de coordenação semanais, ou a existência de tempos para trabalho de subgrupo marcadas no horário, entretanto desaparecidas. Hargreaves acrescenta que esta ideia é também defendida por autores como Bird e Little quando referem que o tempo “é particularmente importante para derrubar o isolamento dos professores e desenvolver normas de colegialidade” (p.107). Neste sentido, o autor recomenda que se conceda mais flexibilidade, responsabilidade e controlo aos professores na gestão e distribuição do seu tempo. Propondo uma solução mais pós-moderna, Hargreaves, reconhece que o desenvolvimento docente é incompatível com a confinção dos professores ao papel de meros *implementadores* de diretivas curriculares. O seu desenvolvimento e o desenvolvimento curricular estão estreitamente associados. Assim, é importante devolver tempo aos professores para que o possam usar em tarefas significativas (p. 128). Recentemente parece haver, de acordo com nova legislação (Decreto-Lei n.º 139/2012), alguma abertura neste sentido, vamos ver como os professores e as escolas a operacionalizam. Uma possibilidade poderá ser reorganizar o currículo em função das necessidades dos alunos, noutros tempos e espaços que não se confinem só à sala de aula.

Concluída a apresentação, análise e discussão dos dados, gostaríamos de regressar à visão panorâmica com que iniciámos este capítulo. A partir da análise dos objetivos e da missão da escola e dos dados obtidos nos questionários sobre as culturas profissionais dos professores, esboçava-se uma fotografia de escola em movimento. As culturas

profissionais colaborativa e balcanizada eram predominantes e o individualismo parecia ter também alguma expressão, ainda que de forma ambígua. Após a análise de pormenor das culturas profissionais dos professores e do impacto da cultura de escola na ação docente julgamos que a fotografia é outra. Não é possível concluir que a cultura de colaboração seja predominante.

A nossa fotografia mostra um grupo de professores inquietos, sujeitos às pressões da performatividade, indignados com as mudanças rápidas e conflituantes introduzidas nos seus contextos de trabalho. As reações a esta nova ordem resultam numa diminuição de práticas colaborativas, que existiam anteriormente, num acentuar do individualismo e numa persistente balcanização, agora porventura intensificada por uma certa competitividade veiculada pelo gerencialismo da prestação de contas e do controlo exercido pelo poder central e operado, qual correia de transmissão pela direção e aceite por (quase) todos como um “destino” ou uma fatalidade. Os efeitos deste cenário têm, como é óbvio, repercussões nos professores, nos alunos e na qualidade dos serviços prestados. Utilizando a tipologia da eficácia e melhoria de Stoll e Fink (1996) diríamos que a escola X não é uma escola em movimento. Parece-nos mais uma escola em passeio, com traços de afundamento²⁴. O título de primeira página do jornal da escola que encerrou o ano letivo era: *Escola X – uma escola em movimento*, mas esta é a fotografia oficial, a ponta do *iceberg*, a fachada neo-institucional que esconde a realidade que os professores sentem e que pretendemos analisar neste estudo.

5.6. Conclusão

Tendo já incluído na apresentação e discussão dos dados breves sínteses interpretativas dos resultados obtidos, passaremos agora à apresentação sucinta das conclusões, tomando como referência a visão dos professores, cruzando-a com as visões dos outros intervenientes. Procuraremos responder às questões de investigação, convocando para isso as lentes do quadro teórico que elegemos: as racionalidades burocrática, relacional e neo-institucional, detendo-nos sobre os aspetos que nos parecem merecer melhor atenção.

²⁴ Cf. Capítulo III, pág.49

Será oportuno lembrar que esta investigação decorreu num contexto temporal e organizacional marcado por três fatores que influíram de forma significativa nos resultados obtidos: i) em pleno processo de avaliação do desempenho docente; ii) num momento anterior à avaliação externa da IGE após uma primeira avaliação decorrida em 2007, na sequência da qual a equipa de gestão estava apostada em melhorar os resultados obtidos nos domínios que se prendem diretamente com a ação docente: resultados e prestação de serviço educativo; iii) reflexos do impacto do novo modelo de gestão das escolas.

1. Como se organiza a ação docente dentro do departamento?

Procurando respostas para esta primeira questão, diríamos que as teias que tecem a ação dos professores se enleiam de forma complexa, como é próprio numa organização em que vários grupos com interesses diversos se interrelacionam, numa estrutura debilmente articulada, simultaneamente marcada por um sistema centralizado e burocrático. A ação docente é claramente marcada pelos condicionalismos de uma face dupla bem visível nesta organização: a burocrática e a neo-institucional.

A planificação da ação inscreve-se em rotinas profissionais burocráticas pré-estabelecidas, com pouco impacto sobre os alunos, descartando os documentos estruturantes da escola, nos quais os professores não reconhecem benefícios para orientar a sua ação em termos pedagógicos, conferindo-lhes antes um valor simbólico. As estruturas hierárquicas de topo e intermédias não confirmam esta constatação. A equipa de gestão considera que os professores partilham os valores espelhados nos documentos internos e acatam as diretrizes que pretendem ditar uma maior articulação e uniformização dos processos. A gestão intermédia, assumindo a face neo-institucional, procura legitimar a ação dos professores e comprovar a eficiência organizacional assegurando que eles têm em conta as orientações do projeto educativo e do projeto curricular na planificação da ação.

Os professores trabalham de forma isolada, camuflada por um trabalho de subgrupo, inscrito numa lógica de colegialidade forçada, que funciona um pouco ao sabor da vontade e disponibilidade de cada um, num sistema desconexo e debilmente articulado, típico da racionalidade neo-institucional. O contexto de trabalho destes professores é também marcado por uma forte carga burocrática, que tem vindo a intensificar-se por imposições do sistema, causadora de sentimentos de asfixia e desgaste, a que os professores dão

expressão e de que tentam, em vão, libertar-se. A partilha de materiais é uma realidade em subgrupos delimitados e parece basear-se, mais numa lógica relacional, em afinidades e relações de confiança, do que numa lógica profissional de coordenação pedagógica de partilha de recursos. Esta confiança sofreu, segundo alguns professores, um certo revés com o exacerbar do individualismo que a avaliação do desempenho docente arrastou consigo, deixando marcas visíveis na cultura de escola.

No entanto, os professores reconhecem alguma evolução na organização do trabalho de subgrupo nos últimos anos, assinalando uma regulação positiva da sua ação, permitindo aferir a progressão no desenvolvimento do currículo, uniformizar critérios e instrumentos de avaliação. Por imposição da gestão de topo, esta necessidade de maior articulação inscreve-se numa política de uniformização, bem desenvolvida e disciplinada pela gestão intermédia, que exerce algum controlo sobre os professores. Este controlo corresponde a exigências da direção e da tutela no que diz respeito às metas impostas pela IGE. Como metas apontavam-se em 2007 a melhoria dos resultados e a prestação do serviço educativo que interessava portanto, no momento, alcançar. O controlo sobre o trabalho docente é, no entanto, gerido com a ambiguidade a que obriga o vínculo com os pares. Segundo a equipa de gestão, as estruturas intermédias sabem habilmente dosear a proteção e o controlo dos professores, numa lógica de discrição interna, confiança e boa-fé, típica das dinâmicas de ação que caracterizam o lado neo-institucional das organizações.

Quando solicitados a pronunciarem-se relativamente à reflexão sobre a ação, os professores são bastante críticos, o que é revelador da sua capacidade de análise dos seus próprios processos e resultados. No entanto, é também visível a naturalização de práticas, a resistência à mudança, o não querer ver o que é óbvio, paradoxalmente verbalizado e claramente explicitado: as justificações para o insucesso são sempre as mesmas; não se propõem soluções; depois de muitos anos de serviço, já não há mais nada para aprender.

Confrontados com a pressão para atingir metas ambiciosas, os professores confessam que simulam classificações, e comparam o presente com o passado não muito distante, num saudosismo nostálgico dos tempos em que sentiam a escola como sua, com outros públicos mais homogéneos, antes da mudança que parece tê-los apanhado desprevenidos. É a face neo-institucional da organização a revelar o seu lado isomórfico. Continua a valorizar-se a

avaliação sumativa e certificativa, de modo a comprovar a eficácia da escola e a legitimar o poder de avaliar dos professores.

Não se vislumbram saídas para este labirinto da avaliação enquanto os professores não se desvincularem dos modelos de comportamento institucionalizados, do que consideram ser a *forma certa de agir*. Como nos diz Perrenoud (1999), num interessante artigo intitulado *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*:

É inútil insistir na avaliação formativa onde não existe nenhum *espaço de manobra* para os professores, onde a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários, ou qualquer outra imposição, fazem do ensino expositivo uma fatalidade ou quase (p. 174)

Na escola X a tão desejada articulação não passa ainda pela ligação entre a avaliação e a diferenciação do ensino. Perrenoud explica este paradoxo:

O sistema de avaliação é um a espécie de divisória de segurança, bem-vinda face às múltiplas incertezas relacionadas com os objetivos e os programas, as medidas pedagógicas, a disciplina, a posição dos pais na escola, etc. O sistema tradicional de ensino oferece uma via, um encosto, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, pontua o ano, fornece pontos de referência, permite saber se avançamos na tarefa e, conseqüentemente, se cumprimos a nossa função (...) qualquer inovação pedagógica que obrigue ao afastamento dessa via, estabelecendo distâncias relativamente aos processos oficiais (...) é uma fonte de inquietude para os professores (p. 185).

Assim, os professores legitimam-se pela avaliação feita através de padrões formais, que “garantem simultaneamente a equidade e a regularidade fundamentais para as burocracias escolares, por vezes mais ainda do que a eficácia didática” e no fundo, como se constata nesta escola, “sob as aparências de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma grande arbitrariedade, difícil de coordenar no seio de uma equipa pedagógica” (p.186). As fórmulas e as regras bem definidas, aprovadas e aferidas pela máquina burocrática produzem afinal pouco efeito.

Os cursos de dupla certificação introduzidos em 2007 mudaram a escola. As dificuldades de adaptação aos novos públicos, o saudosismo e a resistência à mudança estão na base deste jogo do *faz de conta* da avaliação. Trata-se no fundo de admitir que a escola não é a mesma, que é preciso mudar as práticas, as relações professor-aluno, a didática e a avaliação, mas como diz Perrenoud (1999:188), *tudo está ligado, e uma outra avaliação é em larga medida uma outra escola!* Os dados obtidos dizem que os professores não

querem uma outra escola – ou, pelo menos, têm dificuldade em ver o sentido ou a necessidade de uma outra escola, querem sim, a sua velha escola de volta. Trata-se, aqui, de equacionar as condições de uma *conversão do olhar*, de pensar o que pode capacitar e fazer querer mudar os professores num contexto em que se sentem aprisionados. O tempo para experimentar, o reconhecimento positivo, a divulgação de práticas inovadoras e a melhoria das aprendizagens dos alunos, podem ser mecanismos promotores desta capacitação.

A reflexão sobre a autoavaliação de escola deixa transparecer alguma desconfiança dos professores na eficácia do processo e denuncia o facto de não produzir mudanças significativas. As mudanças que “ têm mais a ver com os professores, nomeadamente aquelas que têm que ver com as hierarquias e com os comandos, foram claramente camufladas”. Esta constatação é confirmada pela equipa da IGE, que tem dúvidas sobre a sustentabilidade do processo e aponta como debilidade da escola a ausência da implementação de ações de melhoria.

Relativamente à reflexão sobre a avaliação externa, revela-se mais uma vez a face neo-institucional da organização quando a direção confessa ter-se surpreendido com o desejo de toda a comunidade educativa em promover a imagem pública da escola. Este esforço parece ter operado o impacto desejado com a melhoria dos resultados da avaliação externa. No entanto, parece ser difícil comprovar alguns destes resultados, de acordo com os dados que recolhemos. É também visível que a equipa de avaliação externa não se deixou totalmente convencer pela orquestração montada à volta destes dois processos: avaliação externa e interna. A leitura dos relatórios deixa ver que há uma ausência de respostas adequadas às debilidades identificadas.

Os processos de avaliação interna e externa aparecem não causar grande impacto junto dos professores. No *focus group* não houve mesmo referências à avaliação externa, que se aproximava, e os resultados da avaliação de 2007 pareciam estar já esquecidos. Percecionou-se algum alheamento, distância, nalguns casos mesmo relutância no envolvimento, possivelmente relacionada com a ideia de que não exercem repercussões diretas na ação docente e nos processos de fazer aprender.

2- Que culturas profissionais prevalecem no departamento?

O individualismo é claramente identificado como uma das culturas que têm expressão no departamento. É possível identificar vários tipos de individualismo. O constrangido, que por várias razões empurra os professores para formas de trabalho solitárias: o tempo, o espaço e os níveis de ensino que lecionam. O estratégico, preferido por alguns professores como proteção ou resistência à avaliação do desempenho ou a imposições de formas de trabalho colegiais, que não são reconhecidas pelos professores como úteis. O eletivo, claramente preferido por alguns professores como forma de se demarcarem do grupo ou grupos, numa recusa explícita de alinhamento com as normas impostas e as regras decretadas, que interpretamos como uma tentativa de afirmação da identidade perdida, da individualidade única de cada professor.

A colegialidade compulsiva está também presente na cultura do departamento e faz parte da nova ordem imposta pela equipa de gestão para articular e uniformizar procedimentos. Este tipo de colegialidade tem expressão no trabalho de subgrupo. Os mecanismos normativos e coercivos da racionalidade neo-institucional manifestam-se nas imposições relativas à planificação, avaliação, produção de atas e guiões de reuniões que é suposto regulamentarem o trabalho de subgrupo. Recorrendo ao seu poder *periférico* os professores recriam estas regras e adaptam-nas aos seus contextos, reconhecendo, no entanto, alguns benefícios da colegialidade.

A colaboração tem pouca expressão no departamento e na nossa perspetiva de investigadora participante, já teve bastante mais. A intensificação do trabalho na escola, a burocracia, a asfixia do tempo e, na perspetiva de alguns professores, a avaliação do desempenho docente são fatores que tem abafado esta cultura no departamento. O empréstimo e a partilha de materiais como forma de atenuar o trabalho de preparação são praticados entre professores com afinidades e formas de trabalhar similares. Contudo, há a noção e expressão de que este trabalho não é verdadeiramente colaborativo e faltam tempos e espaços de autêntica partilha, que em tempos já existiram. Há também, segundo os relatos, professores que trabalham bem em esquemas já consolidados de trabalho colaborativo, outros que gostariam de trabalhar mais desta forma. Por outro lado, os professores conseguem encontrar momentos para se organizarem em torno das atividades que dão expressão à face neo-institucional de promoção da imagem pública da escola, procurando adequar-se às solicitações que dão visibilidade à “montra” dos projetos. Este é

um paradoxo da colaboração que traduz bem a ambivalência dos professores quando dizem que “o mais importante é o que fica para trás”. Ou seja, a colaboração que se traduz em benefícios para a prática letiva tem, de facto, um impacto reduzido no trabalho docente, mas há tempo para os projetos e as atividades de escola.

A balcanização é visível no departamento e parece mesmo ser cultivada por determinados professores ou grupos que se demarcam, o que se traduz numa certa frustração das estruturas intermédias que não conseguem disciplinar a ordem colegial decretada. Verificou-se que o tamanho do grupo disciplinar influi nas relações de trabalho dos professores e quanto maior é o grupo maior parece ser a tendência para a balcanização. Em termos de escola, ficámos também a perceber que há diferenças entre departamentos e acusações de colaboracionismo ao departamento de línguas.

As quatro culturas estão bem presentes, mas diríamos que prevalece o individualismo. A colegialidade mandatada tem, como vimos, um certo peso e a colaboração já foi uma cultura mais presente. A cultura balcanizada é uma presença constante. Como investigadora participante podemos dizer que esta foi uma das surpresas que este estudo revelou.

3- Qual é o impacto da cultura organizacional da escola nas culturas profissionais dos professores?

A resposta a esta questão é muito óbvia: o impacto era enorme no momento da recolha de dados e não era de todo positivo. Na sessão de *focus group* o tom que marcou a conversa foi de crítica permanente ao controlo apertado do sistema burocrático centralizador. Este olhar crítico foi identificado em subcategorias que se associam a outras na apresentação dos resultados e que traduzem o descontentamento e o mal-estar docente: burocracia e formalismo; descoordenação e ineficácia; simulacro e falsificação; insatisfação e complexificação; solidão e impotência; desânimo e culpa; asfixia profissional e excesso de mandato; hipocrisia e hiperresponsabilização. No entanto, por todos estes males os professores não culpabilizam nem a gestão de topo, nem a intermédia, apontando claramente o dedo à nova ordem gerencialista e disciplinadora imposta pelo poder central. O mal-estar docente vivido na escola é visível nas subcategorias identificadas na análise de

conteúdo: intensificação do trabalho docente; perda de identidade profissional; sentimentos de culpa e de medo.

Quando, depois de duas horas de *focus group*, pedimos um feedback da sessão, as respostas obtidas exprimem o desabafo, a vontade de se fazer ouvir, de dar voz a opiniões há tempo caladas, como se ninguém quisesse ouvir e ninguém se importasse com este sofrimento silencioso e sem eco. Os comentários revelaram a gratificação da “tomada de consciência”, da procura de um “sentido crítico para as coisas” do “tentar perceber o que é que está mal”. Alguns professores exprimiram o desejo de que “este desabafo chegasse ao topo”, que pudesse ser uma “reflexão mais alargada” ou que houvesse “mais momentos destes, porque são bons momentos de reflexão”. Outros reforçaram as suas crenças nos motivos da escolha da profissão, a centralidade dos alunos: “Aquilo que me trouxe para o ensino, muito sinceramente, foram os miúdos. É aquilo que me mantém. O resto...vai-se fazendo”. Outros ainda encontraram motivos para refletir e continuar a resistir: “ouvir os diferentes sentires (...) faz-me ter duas vontades. Uma é resistir, continuar a resistir (...) outra é também refletir sobre aquilo que eu posso contribuir para que a escola se torne outra vez na nossa escola”.

Como explicar então estes sentimentos de vulnerabilidade que perseguem os professores e que os trazem tão amargos, tristes e descrentes? Julgamos que a resposta para esta questão está na origem da sua dificuldade em conciliar o que consideram ser um ensino de qualidade e o sistema cada vez mais apertado de prestação de contas, de regulação e monitorização dos resultados das escolas e do trabalho docente, que Lyotard (1984) designa por “os terrores da performatividade” e que Ball (2003) descreve no excelente artigo *The teacher's soul and the terrors of performativity*²⁵.

Kelchtermans (2009) diz-nos que nas últimas duas décadas “a educação e o ensino caíram no encantamento da performatividade” (p.63). As escolas são chamadas a comprovar a sua eficácia e a demonstrar resultados. A educação é cada vez mais vista por decisores políticos, pais e opinião pública como um investimento a gerir eficazmente, uma espécie

²⁵Segundo Ball a performatividade “é uma tecnologia, uma cultura e uma forma de regulação que emprega juízos, comparações e demonstrações como meios de incentivo, desgaste e mudança – baseados em recompensas e sanções (tanto materiais como simbólicas). Os desempenhos (dos indivíduos ou das organizações) servem como medidas de produtividade ou rendimento, demonstrações de “qualidade”, “momentos” de promoção ou inspeção” (p.216).

de contrato. Por isso, a performatividade oculta as diferenças e exige que tudo seja mensurável, para que se possa prestar contas com base nos mesmos padrões. O ensino é assim reduzido a um ato de racionalidade técnica, desprovido de emoções e sentimentos, o que resulta numa conceção reducionista da educação, que não agrada a quem trabalha nas escolas.

Os professores que ouvimos no *focus group* denunciam esta situação. Os exames, os testes intermédios, os *rankings*, os relatórios, as atas, os gráficos, a avaliação por pares, as reuniões de subgrupo, a análise pública da estatística, que expõe e nomeia, são as tecnologias desta performatividade que põem os professores constantemente à prova, como diz um dos professores: “sinto que há um peso que me leva e me obriga a não falhar” (G).

A busca constante da perfeição impossível está bem patente no discurso dos professores e revela um sentimento de perda, um grau elevado de instabilidade, um receio do futuro incerto e uma penitência da culpa, que parecem crescer à medida que o trabalho e a pressão a que estão sujeitos se intensificam. Neste registo, os professores questionam as suas capacidades e até a sua conduta, numa dimensão emocional que problematiza o “eu” profissional, ético e deontológico, em conflito com o “outro” que se lhes pede que sejam, e que põe em causa os seus valores. Deste conflito resulta uma perda de autenticidade, de respeito por si próprio, de errância da identidade profissional. A pressão performativa empurra os professores para a submissão a práticas em que não acreditam; para a subserviência perante estatísticas que os reduzem a números numa tabela; leva-os por caminhos que não escolheram; pede-lhe que façam concessões que não aprovam; obriga-os a uma “fuga para a frente” que não deixa ver o mais importante a ficar para trás. A urgência da eficácia imposta pela performatividade está também na origem da *fabricação* de resultados, do jogo do *faz de conta* e da simulação, já referidos atrás. Os professores com quem falámos exprimem claramente este conflito:

- Vamo-nos acomodando, vamos aceitando, e depois é curioso porque vamos aceitando as coisas com as quais estávamos completamente em desacordo (H).
- Eu próprio, tento atingir certas metas, porque sei que estou a ser avaliado e tenho que ter registos de... vou produzir através de estratégias mais ou menos falaciosas, tentar chegar aos resultados que eu quero. Porque tenho aquela meta na minha cabeça que me obriga a agir de uma maneira que para mim... eu olhando de fora não concordo nada com ela (G).

- (a avaliação do desempenho) leva-nos muitas vezes até a enveredar por projetos em que não acreditamos, mas que pensamos que poderão ser importantes para a nossa avaliação (H).

- Não passa pela cabeça de ninguém, e a nós passa, que noventa e tal por cento dos alunos tenham que ser bons. Nós sabemos que não é nada disso, e no entanto avançamos para uma turma já com esses objetivos (E).

- Eu penso que isto tem ainda uma outra consequência que é bastante perversa, que é o facto de eu me desculpar (entre aspas) com esta necessidade de produzir boas estatísticas. Eu já quase não me quero preocupar com os verdadeiros problemas que estão por trás da minha falta de sucesso. Eu às vezes irrito-me tanto com esta necessidade de chegar aos 80% de ...que o que eu quero mesmo é chegar lá, e às vezes até aldrabo ali um bocado, tenho vontade de aldrabar ali uma notinha para chegar lá. Os problemas que de facto estão por trás, eu já nem me quero preocupar com eles porque estou tão irritado com o resto da situação (G).

Segundo Ball (2005) os professores são apanhados na performatividade “pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas” (p.548). A ética do serviço é substituída pela eficácia da técnica, pela primazia da razão instrumental e “a combinação da reforma gerencialista²⁶ e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor”. O modelo sociocultural, que reconhecia os aspetos sociais e emocionais necessários a uma abordagem centrada no aluno, deixa de ser possível no cenário da performatividade, o efetivo passa a comprometer o afetivo (McNess, Broadfoot e Osborn, 2003). A dimensão social e relacional que faz do ensino um polo de atração para os professores, a gratificação das relações interpessoais e a centralidade do aluno perdem relevância. Mas como pode o ato de ensinar e fazer aprender ter sentido se não for investido da dimensão pessoal de cada professor?

Depois há ainda os fatores externos. A revolta da moral pública que culpa os professores “de todos os males do mundo” (F), a difamação dos *media*, a desconsideração do poder central e ainda a de quem está por vezes mais próximo, na escola. Valerá provavelmente a pena refletir sobre o impacto da performatividade nos contextos de trabalho dos professores. Seria útil tentar perceber até que ponto os resultados e as metas alcançadas são reais e se fará sentido sacrificar desta forma a autenticidade e a dignidade dos professores.

²⁶Segundo Ball (2005), “o gerencialismo representa a inserção no setor público de uma nova forma de poder, é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando a sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (p. 544).

A experiência de outros países, que andam uns anos à nossa frente, como por exemplo a Grã-Bretanha, poderia talvez servir-nos de alguma coisa.

4- Qual o papel das lideranças na ação docente?

A mudança de paradigma na gestão da escola teve repercussões na forma como os professores trabalham. Disciplinou-se o funcionamento dos subgrupos, uniformizaram-se procedimentos e documentos e intensificou-se a prestação de contas. Os professores preenchem grelhas, estatísticas e relatórios que lhes chegam via *mail*, peças novas da máquina burocrática, que permitem à direção manter um controle apertado sobre quem chega às metas desejadas ²⁷; como se chega já não é tão relevante. Em termos de liderança intermédia, a coordenadora assume um papel de líder, enquanto às delegadas é concedido um papel de retaguarda, mais simbólico. As relações institucionais hierárquicas são marcadas pela centralidade do poder, demarcado pela direção quando assumiu funções. Os professores mostram-se insatisfeitos com a ausência de poder de decisão, o défice democrático e a verticalidade das reuniões de departamento, cuja função passou a ser transmitir normas. Fazem-se comparações com outros departamentos, menos submissos e acomodados, que parecem também pouco agradados com a convergência deste departamento com a direção e com o conluio burocrático que lhes complica a vida, com documentos que são forçados a adotar. A coordenação pedagógica do trabalho docente no departamento assenta numa lógica de confiança e alta discrição interna, preservando-se a confidencialidade dos assuntos relativos aos diferentes grupos.

Apesar do estilo de liderança mais autoritária e menos democrática, as dimensões humanas dos líderes são reconhecidas. A eficácia da equipa de gestão, apontada pela IGE como um dos pontos fortes da escola, não é contestada pelos professores, embora se façam críticas pontuais. Reconhece-se o dinamismo da equipa. A não ação não é, de todo, o lema da direção. Comenta-se até que nesta escola as coisas acontecem antes de acontecerem nas outras. Está montado o cenário gerencialista propício à performatividade onde a cultura individualista e a insegurança profissional ganham terreno e a colaboração perde o pé.

5- Que fatores condicionam processos colaborativos no departamento /escola?

²⁷ É, contudo, um controlo tendencialmente formal; sem a adesão voluntária dos atores é muito difícil que o comando e o controlo, seja central seja local, tenham um poder transformador das práticas e melhorem de facto os resultados. E esta ilusão é particularmente nefasta porque nos inscreve num labirinto organizacional e profissional donde não saímos.

A tirania do tempo, o desgaste, o individualismo e a desmotivação docente são referidos como constrangimentos à colaboração. Apesar da intensificação do trabalho na escola, os professores continuam a colaborar em projetos e atividades que desenvolvem à margem do trabalho docente. A colaboração entre os professores do departamento não é norma. Ultimamente é cada vez mais visível que as iniciativas que exigem mais horas na escola, mais trabalho não remunerado, mais abnegação, não são bem acolhidas. Os professores reconhecem os benefícios da colaboração, mas parecem não estar dispostos a prescindir de mais a troco de nada. Há sinais de que o comprometimento está a abrandar, o individualismo a intensificar-se e as relações de trabalho, cada vez menos colaborativas e produtivas, tendem a desumanizar-se. A burocracia e o formalismo inútil estão a minar a escola e a afastar os professores do que é essencial.

O cenário parece preocupante. Numa escola onde se trabalha muito e, apesar do mal-estar, julgamos que bastante bem, este cruzar de braços não augura nada de bom. Sem colaboração espontânea não será possível produzir verdadeiras melhorias. Nóvoa (2009) diz-nos que é preciso valorizar as competências e os saberes dos professores, reforçar a sua autonomia e valorizar as culturas docentes. Como se constata neste estudo, a colegialidade e a colaboração não podem ser decretadas, mas “a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (p.8).

A integração da escola X num agrupamento criou novas dinâmicas que irão alterar a cultura de escola e as culturas profissionais dos professores deste departamento, agora mais alargado. A realidade que aqui procurámos retratar já não é a mesma e o impacto da agregação terá certamente repercussões na ação docente. Este poderia ser um ponto de partida para uma outra investigação.

Vimos como (não) se tece a ação docente numa escola em mudança. Vimos como a intensificação da burocracia, o *transbordamento* e o excesso de mandato empurram os professores para o isolamento e distraem do trabalho pedagógico de fazer aprender. Vimos o mal-estar que se vive numa classe desgastada, a perder as suas referências. Vimos como as pressões e ambiguidades da performatividade gerencialista transformam a escola numa fábrica de ficções, onde os professores perdem o “eu”. Se a nossa maneira de ser se desvenda também na nossa maneira de ensinar (Nóvoa), esta perda do que é único e

genuíno em cada um de nós não pode ser boa para os nossos alunos, para a escola, e sobretudo para nós próprios. Terminamos com a sensatez destas palavras de uma professora:

Porque eu acho que há um bocadinho de nós que falhou durante este processo. A mudança foi muito rápida. A mudança no ambiente de escola. Eu acho que nós falhámos todos nisso, deixámos que ela acontecesse (H).

Esta consciência é importante. Se os professores não quiserem mudar a escola, alguém o fará por eles. Mas substituir os professores neste desejo de mudança é, em larga medida, desistir da melhoria gradual dos processos e resultados educativos. Deixar para depois este processo de implicação e autorização pode ser tarde demais. E então será necessário um ainda mais doloroso processo de reconstrução de identidade.

Referências Bibliográficas

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

ALAÍZ, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.

ALVES, José Matias (1999). *A Escola e as Lógicas de Ação. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.

ALVES, José Matias (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições ASA.

ALVES, José Matias (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. Porto: Edições ASA.

ALVES, José Matias. Liderança Transformacional e Liderança Transacional. In blog *Terrear*, 7 Fev. 2010, <http://terrear.blogspot.pt/> consultado em 5/2012

ALVES, José Matias (2011). “Lideranças Tóxicas”, *Correio da Educação*, Lisboa: Asa <http://correiodaeducacao.asa.pt/205917.html>, consultado em 8/2012

BALL, S. (2003). “The teacher’s soul and the terrors of performativity”. *Journal of Education Policy*, v18 n2 p215-28 Mar-Apr 2003.

BALL, S. (2005) *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, 35 (126). pp. 539-564. São Paulo set./dez. 2005

BARROSO, João (1995). “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BARROSO, J. (2001). “O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito”, In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline e J. Barroso, *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA.

BARROSO, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARZANÒ, G. (2009). *Culturas de Lideranças e Lógicas de Responsabilidade – As Experiências e Inglaterra, Itália e Portugal*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

BASS, B. (1999). “Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership”, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32

BOLMAN, L. e DEAL, T. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisations*, San Francisco, Jossey Bass.

BOLÍVAR, A.(2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos* Gaia: Fundação Manuel Leão.

CANÁRIO, Rui (1988). “A escola: o lugar onde os professores aprendem”. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.

CANÁRIO, Rui (2001). “Fazer da formação um projecto. Mudar as Escolas ou os Centros de Formação?” , Conferência de abertura do IV Congresso dos Centros de Formação das Associações de Escolas, Algarve (Carvoeiro). Consultado em 5/2010 em <http://www.institutoabaporu.com.br/wp-content/uploads/2011/06/fazer-da-formacao-um-projeto.pdf>

CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto editora.

CANÁRIO, Rui (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: ME/DGRHE. P.133-148

CANÁRIO, Rui (2008). “A escola: das “promessas” às “incertezas””, *Educação Unisinos*.

CARIA, Telmo H. (2007). *A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 125- 138. Consultado em 12/2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

CARMO, H. e FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta

COCHRAN-SMITH, M. and LYTLE, S. (1999). “Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad and C.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education* (Vol. 24, pp. 251-307).Washington, DC: American Educational Research Association.

COSTA, Jorge Adelino (1998). *Imagens organizacionais da escola*, Porto: Edições ASA

COSTA, Jorge Adelino (2003). *Projetos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des)construção*, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1319-1340,

COSTA, Jorge Adelino (2007). *Projectos em educação - contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro

COSTA, Jorge Adelino (2008). “Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas”. Universidade de Aveiro, Portugal. Consultado em 5/2012 em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/158.pdf

DANIELSON, Charlotte (2009). *Talk About Teaching! Leading Professional Conversations*.Thousand Oaks, CA: Corwin Press

DARLING-HAMMOND, Linda (2010). “Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos, FLORES, M^a Assunção, *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*, Porto: Areal editores, pp.197-235.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

ESTEVE, J. (1999). “Mudanças Sociais e Função Docente”. In NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: porto Editora, pp.93-124.

ESTRELA, Maria Teresa (2002). A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In SHIGUNOV NETO, Alexandre &

FLINDERS, D., (1988). “Teachers’ isolation and the new reform”, *Journal of Curriculum and Supervision*, Volume 4, No.1, pp.17-29

FLORES, M. A., & VEIGA SIMÃO, A. M. (Orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.

FORMOSINHO, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, João (1992). “Dilema Organizacional da escola de massas”, *Revista Portuguesa da Educação*- Vol. 5, n^o 3 (1992), p. 23-48

FORMOSINHO, João (1997). “A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores”. *Saber (e) Educar*. N.º 2, p. 7-20. <http://purl.net/esepef/handle/10000/189>, consultado em 3/2010

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.(2007) “Modernidade, burocracia e pedagogia”. *Correio da Educação* n.º 306. CRIAP-ASA
http://www.asa.pt/CE/Modernidade_burocracia_pedagogia.pdf, consultado em 1/2011

FULLAN, Michael, e HARGREAVES, Andy (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.

GIDDENS, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Cambridge Polity Press.

GUBA, E. G. (1983). “Criterios de Credibilidade en la Investigación Naturalista” in Gimeno Sacristan, J. & Perez Gonzaga (Eds). *La Enseñanza: Su Teoria y su Práctica*. Madrid: Akal. 3^a edição, pp. 148-156.

GUERRA, M. (2002). *Como num espelho - avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA

GUERRA, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa de escolas*. Porto: ASA

HARGREAVES, Andy (1992). “Cutures of Teaching: A Focus for Change”, in Andy Hargreaves and Michael Fullan (Eds.) *Teacher Development and Educational Change* (pp. 216-240), Londres: The Falmer Press

HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

HARGREAVES, Andy; LO, Leslie (2000). “The paradoxical profession”. *Prospects*, vol.XXX,no.2 June. Consultado em 11/2011 em <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr114ofe.pdf>.

HARGREAVES, Andy (2002). “Teaching in the Knowledge Society”. Lynch School of Education, Boston College. USA. Consultado em 6/2011 em http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/teaching_in_a_knowledge_soc.pdf

HARGREAVES, Andy (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, David. (1980). “A sociological critique of individualism”, *British Journal of Educational Studies*, Volume 28, No.3, 187-98

HARGREAVES, David (1994). “The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development”, *Teaching and Teacher Education*, 10, 4 pp.443-438.

HARGREAVES, David. (1996). *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. London, Teacher Training Agency.

HARVEY, D (1989). *The Condition of Postmodernity*, Oxford: Blackwell.

KELCHTERMANS, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: EdiçõesPedago.

LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (1992). *Teachers – Their World and their Work: Implications for School Improvement*: Columbia University: Teachers College Press

LIEBERMAN, A. (1996).” Practices that support teacher development. Transforming Conceptions of Professional Learning”, in *Teacher Learning, New Policies, New Practices:185-201*.New York: Teachers College Press.

LIMA, Licínio (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*.Braga: Universidade do Minho

LIMA, Licínio C. (1994). “Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-taylorianas na Organização e Administração da Educação”. *Cadernos de Ciências Sociais*. Nº. 14, pp. 119 - 139.

LIMA, Licínio (1997), *Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública – o normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia* – Lição de síntese, Braga: Universidade do Minho

LIMA, J. A. (2000). “Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 13, 2000, 59-103

LIMA, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora

LIMA, Licínio (2006). *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.

LITTLE, J. (1987). “Teachers and Colleagues”, V. Richardson-Koehler, *Educators' handbook: A research perspective* (491-510). New York: Longman.

LITTLE, J. (1990). “The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teacher's Professional Relations”, *Teachers college Record*, 91, pp. 509-534.

LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: Chicago University Press.

LUKES, S. (1973). *Individualism*, Oxford: Blackwell.

MARCELO, Carlos (2009). “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”, *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, n.8, p. 7-22. Consultado em 3/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

MARCELO, Carlos (2009). “Identidade docente: constantes e desafios”, *Revista Formação Docente* Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 57-70, ago./dez, pp.109-112 Consultado em 3/2010 em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MORGAN, G. (1986). *Images of Organization*, Sage.

MORTIMOR, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D. e ECOB, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallett: Open Books.

NETO-MENDES, A. (2004). Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo, *Revista Portuguesa de Educação*, 17, pp. 115-131.

NIAS, J. (1989). Refining the ‘cultural perspective’. *Cambridge Journal of Education* 19: 143-146.

NÓVOA, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (Org.) (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A.(2007). “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo” Conferência em 5 de Outubro de 2006, S. Paulo, Brasil. São Paulo: Sinprosp.

NÓVOA, A. (2007). O Regresso dos professores, in *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa:ME/DGRHE:21-28.<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>, consultado em 10/2011.

NÓVOA, A.(2009). “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, Set.2011

NÓVOA, A. (2009). Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa

OCDE (2005).*Teachers Matter - Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> , consultado em 6/2011

OCDE (2011).“*Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*”, New York. <http://www.oecd.org/dataoecd/62/8/47506177.pdf>, consultado em 6/2012

PACHECO, J.A (2004). “Ser professor no contexto da sociedade do conhecimento”, *Contrapontos*, vol.4 nº2, Itajaí, pp.383-385

PERRENOUD, P. (2002). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.– Porto Alegre: Artes Médicas Sul

PERRENOUD, Philippe (2000). Dez Novas Competências para Ensinar, Porto Alegre: Artmed Editora

PERRENOUD, P. (1999). “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica”. In A. Estrela, & A. Nóvoa (org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.

PROSSER, J. (1999). *School Culture*. London: Sage Publications

PROSSER, J. (2006). “Changing culture: improving curriculum leadership”, *Curriculum Management Update*. <http://www.teachingexpertise.com/articles/changing-culture-improving-curriculum-leadership-419>, consultado em 5/ 2010

ROCHA, M. C. J. (2007). “Racionalidades Organizacionais e Relações de Poder na Escola Pública Portuguesa: Construindo uma Gestão mais Democrática”. <http://repositorium.sdum.uminho.pt>, consultado em 4/2012

ROCHA, M. C. J. (2007a). *Educação, Género e Poder: Uma Análise Política, Sociológica e Organizacional*. Portugal: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.<http://repositorium.sdum.uminho.pt>, consultado em 5/2010

RODRIGUES, P. (1993). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas de Análise*, Porto: Porto Editora

ROLDÃO, Maria do Céu (2000). “Formar professores – Os desafios da profissionalidade e o currículo”. Aveiro: Universidade de Aveiro; CIFOP.

ROLDÃO, Maria do Céu (2005). “Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior”, *Revista NUANCES, UNESP*. Ano XI, nº 13 Jan-Dez, pp.108-126.

ROLDÃO, Maria do Céu (2007). “A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas”. *Revista Electrónica de Educação*, Universidade Federal de São Carlos. <http://www.reveduc.ufscar.br>., consultado em Nov.2011

ROLDÃO, Maria do Céu (2007). “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr, pp.94-103. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008> , consultado em 11/2011

ROLDÃO, Maria do Céu (2008). “Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva”. In Ministério da Educação/DGRHE, *Portugal 2007.Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: ME/DGRHE:40-49

ROLDÃO, M. C., FIGUEIREDO, M. P., CAMPOS, J., & LUÍS, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2). <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/>, consultado em 11/2011

ROLDÃO, Maria do Céu (2009). *Estratégias de Ensino*, Gaia: Fundação Manuel Leão

ROSENHOLTZ, S. (1988). *Teachers' workplace*, New York: Longman.

SACHS, J. (2006). *Harnessing the Power of the Knowledge Society: possibilities and prospects for education policy and teacher practice*, Invitational international symposium, St Patricks College Dublin, July 2006

SAMMONS, THOMAS e MORTIMORE (1997). *Forging Links.Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing.

SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

SCHON, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

SHULMAN, L., (1989). Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new reforms. In T. Sergiovanni and J. Moor (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*. Boston: Allyn & Bacon

SHULMAN, L.(2006). *Excellence: An Immodest Proposal*. Consultado em 11/12 em <http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/excellence-immodest-proposal>,

SILVA, E. A. (2006). “As perspetivas de análise burocrática e política”, Licínio Lima (org.), *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*, Porto: Edições ASA

SILVA, R. V. (2004). “Escola, poder e formação: um modelo micropolítico de análise”, *Revista Portuguesa de Educação*, 17, pp. 247-273.

SÁ, v. (2006), “A abordagem (neo) institucional: ambiente(s), processos, estruturas e poder”, LIMA, L. (org.), *Compreender a Escola – Perspetivas De Análise Organizacional*, Porto, Asa: pp.197 -248.

SIMONS, Helen (1999). Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto, 1993.

STOOL, L. (1999). “School culture: Black hole or fertile garden for school improvement”, in J. Prosser (Ed.). *School culture*. London: Paul Chapman.

STOOL, L. e FINK, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press

STRIVEN, J.(1985). School climate: a review of a problematic concept, in Reynolds, D. (ed.), *Studying School Effectiveness*, London: Falmer Press.

TARDIF, Maurice (2000).“Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério”, *Revista Brasileira de Educação*, Nº 13 pp.6-24

THRUPP, M. (1997).The School Mix Effect: How the Social Class Composition of School Intakes Shapes School Processes and Student Achievement.<http://eric.ed.gov/PDFS/ED406511.pdf>, consultado em 3/2012

TUCKMAN, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TURNER, B.(1999).*Theories of Modernity and Postmodernity*. London: Sage Publications

Relatório da Visita à Escola X – Rede de Escolas Associadas ao Conselho Científico de Avaliação de Professores. Março de 2009.

Relatório de Avaliação Externa – Inspeção Geral da Educação. Março 2007

Relatório de Avaliação Externa – Inspeção Geral da Educação. Dezembro 2011

Relatório de Autoavaliação. 2011/2012