

Capítulo II

A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores

Socialização profissional

Em nosso entender toda a cultura profissional passa em primeiro lugar por um processo de socialização profissional. Como tal, antes de abordarmos as questões associadas à cultura profissional, teceremos algumas considerações sobre o processo e os diferentes significados de socialização.

O termo socialização tem tido ao longo dos tempos diferentes significados e diversos modos de definir os seus procedimentos. Por exemplo, a abordagem vinda da psicologia genética piagetiana procurou explicar o processo de socialização focando-o no indivíduo-criança, ignorando o contexto (cultura) onde ocorre, isto é, procurou compreender o processo de desenvolvimento individual sem, em paralelo, procurar atender igualmente ao desenvolvimento dos sistemas simbólicos e das representações sociais. Tal facto veio dar azo a uma reacção oposta,

igualmente extrema, isto é, a abordagem genética teve como resposta uma abordagem culturo-funcional (Dubar, 1997). Esta última parte do pressuposto que a personalidade dos indivíduos é produto da cultura onde nascem. O processo de socialização deve assim conduzir à adaptação das personalidades individuais ao sistema social. Esta abordagem coloca novas questões a esta problemática. Procura-se então perceber se o processo de socialização tem aspectos comuns transversais quando ocorre em contextos culturais diferentes.

Várias foram as críticas que surgiram à abordagem culturo-funcional. Em particular, porque reduz a socialização a uma integração social ou cultural unificada, em que o indivíduo é visto sobretudo como um autónomo programado pelas experiências passadas e onde se foca o processo na primeira infância (Dubar, 1997). Surgem assim, novas teorias que pretendem olhar mais atentamente para o nível de complexidade do processo de socialização entendido segundo um ponto vista cultural. Tomando como base que a socialização não pode reduzir-se a uma dimensão única, seja ela individual, seja ela social, defende uma dualidade irreduzível onde assenta toda a socialização. Vários são os modelos apresentados mais uma vez por Dubar (1977) que partem deste pressuposto. A título de exemplo, este autor, apoiando-se em Weber (1920/1971), aponta dois tipos de socialização: a comunitária e a societária. A primeira pressupõe uma colectividade de pertença, enquanto a segunda, é constituída por um conjunto de interesses comuns variados. Sendo a comunidade e a sociedade encaradas como tipos ideais, estes dois níveis de socialização poderão estar presentes em qualquer relação social, não constituindo portanto representações mutuamente exclusivas.

Referindo-se a Mead (1934/1963), Dubar (1977) descreve a socialização como a construção de uma identidade social, um Eu. Este Eu é constituído pelo “eu” que interioriza o espírito do grupo e o “eu” que permite ao indivíduo afirmar-se positivamente no grupo. É do equilíbrio ou da união destas duas partes do Eu que depende a consolidação da identidade social e do sucesso do processo de socialização, isto é, a socialização desenvolve-se ao mesmo tempo que a individualização. Este autor alerta contudo para os riscos constantes da “dissociação do Eu” que pode ocorrer durante a socialização.

Finalmente, tendo como suporte o modelo de Berger e Luckmann (1966/1986), este autor introduz dois níveis de socialização que denomina de socialização primária e socialização secundária. A primeira é desenvolvida pela criança, através da incorporação de um “saber de base”, que depende das relações que se estabelecem entre o mundo social da família e a escola, permitindo a construção e a antecipação das condutas sociais. A socialização secundária diz respeito à incorporação de saberes especializados — saberes profissionais — definidos e construídos por referência a um campo especializado de actividades (Dubar, 1997). Tomando como garantida a socialização primária, a aquisição de novos saberes através da socialização secundária pode levar ao simples prolongar da primeira ou a uma situação de ruptura, que poderá até ocasionar a transformação radical da realidade subjectiva construída aquando da socialização primária, isto é, da identidade social anteriormente formada. “Só a socialização secundária pode produzir identidades e actores sociais orientados pela produção de novas relações sociais susceptíveis de se transformarem elas próprias, através de uma acção colectiva eficaz, isto é, duradoira” (Dubar, 1997, p. 99). Este autor indica diversas condições

necessárias para o êxito do processo de socialização secundária em condições de ruptura: (i) um assumir de um “distanciamento de papéis”, (ii) um forte compromisso pessoal e a aquisição de técnicas que asseguram uma boa identificação ao papel visado; (iii) um processo institucional de iniciação; (iv) a acção contínua de um “aparelho de conversação”; e (v) a existência de uma “estrutura de plausibilidade”, isto é, uma instituição mediadora. Nestas condições torna-se particularmente necessária a articulação duradoira entre um “aparelho de legitimação” e uma “re-interpretação da biografia passada”.

Mas, qualquer que seja a forma como se encare o processo de socialização, ela é hoje entendida como um processo permanente porque não acaba no “estádio terminal”, mas sim acompanha o indivíduo ao longo da sua vida. Segundo, Berger e Luckmann (1966/1986, in Dubar, 1997) “a socialização nunca é completamente conseguida”, (p. 146), bem como, “nunca é total, nem acabada” (p. 188).

Segundo Dubar (1997), a noção de identidade não coloca em oposição a identidade individual e a colectiva, mas sim estabelece uma articulação entre ambas, dando origem à construção das identidades sociais. Como afirma este autor:

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constróem os indivíduos e definem as instituições. (p. 105)

O conceito de identidade social como “espaço-tempo gerante” (Dubar, 1997, p. 118) considera dois processos que determinam a sua construção:

o biográfico e o relacional. O primeiro diz respeito à construção da “identidade para si” e o segundo da “identidade para outro”.

De acordo com o processo biográfico, as identidades sociais e profissionais são construídas pelos indivíduos ao longo do tempo, a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas: a família, a escola, o mercado de trabalho, a empresa. Por outras palavras, como primeira etapa têm-se as identidades sociais herdadas da geração precedente, seguem-se-lhes as identidades adquiridas no decorrer da socialização inicial e, por último, as identidades profissionais acessíveis durante a socialização secundária. Estas últimas dependem de uma identidade no trabalho, de uma projecção de si no futuro, da antecipação de uma trajectória de emprego e ainda de uma lógica de aprendizagem, isto é, de formação.

O processo relacional diz respeito às relações que se estabelecem, à forma como os diferentes grupos no trabalho se identificam com os seus pares, como se relacionam com os chefes e com outros grupos, isto é, à “experiência relacional e social do poder” (Sainsaulieu, 1985, p. 342, in Dubar, 1997). É através de um processo relacional de investimento do eu que dependem as identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas por aqueles que constituem a organização social. Assim, tendo presente estes dois processos, o biográfico e o relacional, é da sua articulação, que resulta da interacção de uma trajectória social e de um sistema de acção, que se pode ter uma ideia mais abrangente da construção da identidade social. Como afirma Dubar (1997):

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente, mas

também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem. (p. 118)

Hughes (1955, citado em Dubar, 1997), um autor que se situa na perspectiva do interaccionismo simbólico, encara a socialização profissional como (i) uma “iniciação” à cultura profissional e (ii) uma “conversão” do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, o assumir de uma nova identidade. Considera quatro elementos de base na identidade profissional: (i) a natureza das tarefas; (ii) a concepção do papel; (iii) a antecipação das carreiras e (iv) a imagem do eu. Este autor indica os seguintes mecanismos específicos no processo de socialização profissional:

— a *passagem através do espelho* - olhar o mundo às avessas, levando à descoberta da realidade desencantada do mundo profissional;

— a *instalação da dualidade* entre o modelo ideal que caracteriza a “dignidade da profissão” e o “modelo prático” que se refere às tarefas quotidianas, muitas das quais bem desagradáveis, e que tende a ser ultrapassada pela identificação com um grupo de referência (que nem sempre é o grupo de pertença), que representa uma antecipação de posições desejáveis e uma instância de legitimação;

— o *ajustamento da concepção do “eu”* - que constitui a solução habitual da fase de conversão última – por abandono e rejeição dos estereótipos – e da dualidade entre o modelo ideal e as normas práticas.

As identidades profissionais dos indivíduos estão fortemente relacionadas com os domínios do trabalho, do emprego e da formação.

Diversos autores destacam a importância do momento da saída do sistema escolar e entrada no mercado de trabalho. No que respeita em particular a socialização dos professores, poder-se-á falar na socialização burocrática, referida por Sarmiento (1994), que diz respeito ao processo de indução profissional. Segundo este autor, através da rotina, da tradição e do aconselhamento dos mais velhos, o jovem professor poderá ser levado a abandonar todo o discurso de mudança e de inovação que possa ter desenvolvido durante a sua formação inicial. Como referem diversos autores (Brown e Borko, 1992; Sarmiento, 1994), os professores são desde muito cedo levados a uma aprendizagem observacional que começa no seu tempo de alunos, seguindo-se-lhe a sua formação inicial e prosseguindo no interior do grupo profissional. Deste modo, “a socialização é, em suma, e por definição, formadora de saberes, de olhares e de significados” (Sarmiento, 1994, p. 65).

Em síntese é de destacar que a socialização começando por ser entendida como um processo essencialmente focado no indivíduo, passou a ser encarada na sua dupla dimensão: individual e social. Considera-se assim, que o indivíduo influencia o grupo e é por ele influenciado. Por outras palavras, o indivíduo não é apenas um elemento passivo de um grupo, que interiorizou as suas normas e valores, mas também um agente que desempenha nesse grupo um papel útil e reconhecido. Deste modo, existe uma articulação entre a identidade individual e a colectiva originando a construção da identidade social. O processo de socialização é algo que se processa ao longo da vida do indivíduo e a identidade social é permanentemente construída e reconstruída em condições de incerteza e precariedade no processo de socialização.

Em particular, a identidade profissional dá-se na socialização que ocorre na adolescência e na vida adulta em contacto com numerosas instituições sociais, onde se processa a aquisição de saberes profissionais definidos e construídos por referência a um campo especializado de actividades.

Cultura profissional dos professores

Temos vindo a falar no processo de socialização e, em particular, na socialização profissional. Foi referida a importância de encarar o indivíduo e a cultura neste processo. Considerando, em particular, um campo especializado de actividade, o ensino, poder-se-á perguntar qual o significado que estamos a atribuir à cultura de ensino. Antes porém é de chamar a atenção para a inadequação de falar em cultura de ensino e não de culturas de ensino. Como afirmam Hyde, Ormiston e Hyde (1994) as escolas são diferentes na sua dimensão sociocultural. Enquanto, por exemplo, nalgumas as relações de amizade entre professores garantem o desenvolvimento do diálogo sobre as crianças e as actividades de ensino, noutras a existência de uma competição latente contraria este tipo de actividade. Em certas escolas existem normas para que os professores troquem ideias de forma aberta, noutras esta troca é vista como não apropriada.

Assumindo, deste modo, que não é adequado falar no singular, pela diversidade que poderá ser encontrada, as culturas de ensino compreendem “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as

coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1998a, p. 185). É através delas que o trabalho dos professores toma sentido e que os novos professores aprendem a resolver os seus problemas e são aos poucos integrados na comunidade profissional.

Segundo este autor, existem duas dimensões nas culturas de ensino: o conteúdo e a forma. A primeira refere-se ao que se pode observar a partir daquilo que os professores pensam, dizem e fazem. A segunda atende ao tipo de relações que se estabelecem entre os professores. Existe, no entanto, uma forte interdependência entre estas duas dimensões, uma vez que “é através das formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos” (p. 187).

Também Little e McLaughlin (1993) abordam esta problemática alertando para o facto do significado da cultura profissional constituir uma questão complexa. Para o apreender é necessário atender ao contexto no qual se forma, se sustenta e se transforma ao longo dos anos. Os professores associam-se com os seus colegas em múltiplas circunstâncias e situações, como seja, o seu departamento, em pequenos grupos para leccionar uma certa disciplina, na escola ou em associações de professores. Em cada caso, as interacções providenciam um micro contexto para as relações colegiais que podem funcionar com regras bastante diferentes, focar-se em questões diversas e ter distintos significados para a vida e a carreira dos professores.

Frequentemente, a privacidade e a colaboração entre pares tem sido discutida em termos extremistas e dicotómicos. Ao seguir-se esta linha de abordagem corre-se o risco de se perder de vista a diferença entre formas fracas ou fortes de interacção entre professores, ignorando-se deste modo

as suas características e respectivas consequências na prática individual. De forma a evitar esta perspectiva, Little e McLaughlin (1993) propõem que a análise das interações entre professores seja feita segundo três dimensões ainda, segundo eles, pouco exploradas:

— a *intensidade*, que permite perceber o tipo de relações entre professores (fortes ou fracas) com respeito à prática profissional e aos compromissos assumidos, isto é, refere-se ao peso com que os interesses e apreciações individuais se sobrepõem ou não às do colectivo;

— a *inclusão*, que diz respeito ao grau com que os objectivos da comunidade são ou não coerentes com outras que nela estão contidas, isto é, como é que os múltiplos subgrupos existentes na escola com as suas micro-políticas e dinâmicas se coordenam com a da própria escola;

— a *orientação*, combina valores dos professores e níveis de proficiências, e é respeitante ao grau de partilha e de congruência sobre concepções sobre os alunos, o ensino e a aprendizagem.

Se é certo que a análise da cultura profissional pode constituir uma questão não consensual, uma vez que é desenvolvida a partir de diversas categorias, é, no entanto, possível encontrar-se acordo quanto à influencia profunda que esta cultura determina no trabalho e percurso profissional dos professores. Num trabalho clássico sobre o tema, Feiman-Nemser e Floden (1986) analisam esta cultura considerando as normas de interação, as recompensas e carreiras e o conhecimento profissional dos professores. Concluem que, embora não se possa falar de uma cultura profissional única (pois a cultura profissional varia de país para país, de

nível de ensino para nível de ensino, etc.), um dos seus traços mais marcantes tende a ser um forte individualismo.

Já um dos autores que mais recentemente se tem debruçado sobre esta questão, Hargreaves (1998a), sublinha antes que os professores têm, de um modo geral, uma cultura que designa por “balcanizada”. Deste modo, os professores tendem a trabalhar em subgrupos que têm permeabilidade baixa, permanência elevada, identificação pessoal (as pessoas ficam fortemente ligadas às subcomunidades onde se inserem) e compleição política (são também repositórios de interesses próprios). A *balcanização* leva a que exista dificuldade em obter acordos entre os diferentes grupos em muitas áreas (por exemplo, perante ameaças na progressão na carreira, obtenção de recursos, e usufruto de boas condições de trabalho). Assim, considera que as escolas são mundos micropolíticos de conflito e competição onde existe um poder histórico e político muito grande exercido pelas disciplinas académicas, que se constituem como importantes fontes de identidade pessoal. As escolas onde se manifesta de forma mais marcante esta cultura são as escolas secundárias.

Para Hargreaves, a *balcanização* é uma configuração organizacional que sustenta e é sustentada pela hegemonia prevalecente das especialidades disciplinares e pela marginalização de mentalidades mais “práticas”. Na sua perspectiva, as estruturas balcanizadas estão mal equipadas para ligar três aspectos: (i) os recursos humanos necessários à criação de uma aprendizagem flexível nos alunos; (ii) o crescimento profissional contínuo do seu pessoal docente; e (iii) a capacidade de resposta às mudanças das necessidades da comunidade. Para este autor, combater a *balcanização* não significa dissolver as disciplinas escolares. Os departamentos disciplinares podem continuar a existir, mas nem

sempre na sua forma actual. Para combater então esta cultura, recomenda que: (i) se crie um equilíbrio entre as disciplinas; (ii) se siga o modelo da “colagem cinética” ou “mosaico fluido” (em que a identidade dos subgrupos e o facto de se pertencer a um deles não se torne numa situação fixa); e (iii) se faça uma gestão adequada das lutas em torno de conflitos de interesses, discutidos clara e eticamente numa base contínua.

Este autor aponta ainda uma outra tensão existente no trabalho de colaboração. Trata-se da que opõe a visão à voz. Refere a importância do desenvolvimento de uma visão comum nas organizações educativas, sendo a questão essencial a de saber de quem é a visão. A voz dos professores tem vindo nos últimos anos a merecer um respeito e uma autoridade crescente, não anteriormente reconhecida e valorizada. No entanto, o reconhecimento de vozes discordantes ameaça os centros tradicionais de poder e de controlo, nomeadamente naqueles que orientam os processo de mudança. Se por um lado, as visões não devem ser desprovidas de vozes, tão pouco as vozes não devem deixar de ser discutidas. Deste modo, Hargreaves propõe que o desafio fundamental da reestruturação educativa assenta em combater a tensão entre a visão e a voz e reconciliá-las, criando um coro, a partir da cacofonia. Finalmente, distingue entre dois tipos de confiança: (i) a investida em pessoas e (ii) a investida em processos (ou seja, no conhecimento), concluindo que ambas são fundamentais nas organizações escolares.

Do exposto pode-se afirmar que o significado de cultura profissional constitui uma questão complexa, podendo para a caracterizar atender-se a uma grande diversidade de factores. Embora não se possa falar de uma cultura profissional única, existem dois traços marcantes nestas culturas. Por um lado, um forte individualismo que marca o trabalho dos

professores e, por outro, quando existe trabalho comum este faz-se seguindo uma lógica disciplinar. Este último traço é designado por Hargreaves (1998a) por *balcanização*. A cultura balcanizada poderá constituir um factor limitador do estabelecimento de acordos e objectivos comuns a nível de escola e ser responsável pelo desencadear de conflitos e competições decorrentes do poder histórico e político exercido pelas disciplinas académicas.

Formas de trabalho do professor

Vários são os autores que afirmam que apesar de múltiplos esforços para transformar a cultura de trabalho individual dos professores na escola, esta vai permanecendo e sobrevivendo. Estudos recentes feitos em Portugal sobre as práticas dos professores de Matemática confirmam claramente este pressuposto. Num questionário aplicado em Maio de 1997 a uma amostra seleccionada de modo aleatório entre todos aqueles que leccionavam Matemática no 2º ciclo, no 3º ciclo, e no ensino secundário no território do continente, respeitando a proporção entre professores profissionalizados e não profissionalizados, 88% responderam que preparavam individualmente as suas aulas sempre ou muitas vezes (APM, 1998). Ainda no mesmo estudo pode ler-se que “o grupo de Matemática faz habitualmente uma reunião por mês (principalmente nas escolas básicas) ou uma reunião por período (principalmente nas escolas secundárias)” (p. 54). Nas recomendações afirma-se ainda que “os professores mostram-se receptivos à colaboração informal, mas devem ser

sensibilizados para a necessidade de se envolverem igualmente em processos mais formais de colaboração profissional” (p. 57).

Pode assim colocar-se a questão de porque permanece a cultura do individualismo apesar dos esforços diversos para transformar o tipo de trabalho que os professores desenvolvem na escola. Hargreaves (1998a), sugere que a *colegialidade* e o individualismo são conceitos fundamentais para discutir as culturas profissionais dos professores. Para ele, trata-se de conceitos vagos e que motivam retóricas num discurso mítico de mudança e melhoria, mas que podem e devem ser clarificados. Vejamos de seguida alguns aspectos que poderão ajudar-nos a ver de forma mais completa as razões desta cultura que está instalada há tantos anos na escola e as formas possíveis para a sua evolução.

O individualismo

A colaboração e a *colegialidade* tornaram-se ideias poderosas para serem atingidas enquanto que o isolamento e o individualismo têm actualmente uma conotação negativa e estão associados a aspectos a modificar na educação. No entanto, é necessário analisar de forma mais cuidada o individualismo do professor e os seus diferentes significados.

Segundo Hargreaves (1998a), a literatura de investigação aponta dois tipos de explicações para o individualismo. Uma interpretação mais tradicional associa o individualismo a uma consequência resultante da ansiedade e da necessidade de autodefesa face aos insucessos dos professores decorrentes da incerteza do seu trabalho. Os professores guardam a sua autonomia, não gostam de ser observados e ainda menos avaliados porque sofrem de ansiedade sobre a sua competência e temem a

crítica que pode vir a acompanhar a avaliação (Hargreaves, 1982; in Hargreaves, 1993). Esta é assim uma explicação centrada no campo psicológico dos professores. Hargreaves critica estes autores que transformam o conceito de incerteza nas funções do professor (constructo da organização social da escola) numa qualidade psicológica do professor. No entanto, é de referir que de um ponto de vista vygotskiano não há nada de anormal em se passar de um nível social para um nível psicológico.

Uma outra liga-se com as condições do contexto, nomeadamente com a arquitectura tradicional dos edifícios escolares e com a organização celular em salas de aulas separadas. Quer uma quer outra destas formas de encarar as razões explicativas para o isolamento e individualismo que caracterizam o modo de trabalho dos professores na escola são consideradas por este autor como negativas e a abolir.

O que Hargreaves (1998a) nos propõe é uma forma alternativa de olhar para esta questão. Em vez de procurar razões justificativas para que, apesar de todos os esforços desenvolvidos, a cultura profissional dos professores é ainda hoje sobretudo marcada pelo individualismo, analisemos mais atentamente esta forma de trabalho e identifiquemos quais os seus pontos fortes e fracos. “Quando falamos de individualismo falamos não de uma coisa singular, mas sim de um fenómeno social e cultural complexo com muitos significados — nem todos necessariamente negativos” (p. 62).

Hargreaves (1998a) aponta três tipos de individualismo de acordo com as razões que determinam esta prática nos professores:

— *o individualismo forçado*, resultante de constrangimentos do contexto de ordem diversa, como administrativos, falta de espaço, e

outros, que determinam barreiras significativas e levam ao desencorajamento para fazer de outro modo;

— *o individualismo estratégico*, que decorre do professor considerar que esta forma de trabalho traduz um investimento de tempo e de energias mais eficaz, quando se depara com uma agenda sobrecarregada;

— *o individualismo por escolha*, que traduz uma opção consciente por parte do professor.

Relativamente ao individualismo por escolha, este autor salienta três temas: a atenção pessoal (*personal care*), a individualidade e a solidão. Discute o individualismo como atenção pessoal, apresentando como conceitos próximos da atenção (*care*) o sentimento de propriedade (*ownership*), possessivo e protector, e o de controlo, sendo difusas as fronteiras entre eles. A preocupação pessoal com os seus alunos, o sentimento de propriedade e de controlo — “os meus alunos”, “as minhas turmas” — são aspectos que se interrelacionam com o individualismo. Segundo Lortie (1975, in Hargreaves, 1993) a maior recompensa para um professor do ensino básico é o prazer e a satisfação que a preocupação e o trabalho com pessoas mais novas lhe proporcionam. São as “recompensas psíquicas” do ensino. Em última análise, a possibilidade de ocupar mais tempo na planificação, por esta ser feita em conjunto com outros professores, pode reduzir o tempo de permanência do professor com os seus alunos. Deste modo, o pretender acabar com o individualismo não deve passar por tirar ao professor a sensação de que deixou de se preocupar com os seus alunos.

Distinguindo entre individualismo e individualidade, Hargreaves indica que o individualismo remete para a anarquia e atomização social e a

individualidade para a independência e realização pessoal. Alerta que, quando se pensa estar a eliminar o individualismo, podemos estar a eliminar a individualidade.

Por último, Hargreaves refere-se ao individualismo e à solidão. Muitas vezes associada à solidão está o conceito de isolamento. São contudo noções diferentes. Enquanto o isolamento é visto sobretudo como um estado permanente, a solidão é temporária. O primeiro está geralmente carregado de uma conotação negativa. Como afirma Huberman (1993):

O isolamento alimenta a insegurança continuada sobre a capacidade pedagógica porque o trabalho de cada um é feito sozinho, nunca sujeito a um escrutínio exterior dando origem a imagens fantásticas de outros professores muito melhores a trabalharem noutras salas de aula ou escolas. (p. 31)

Ao segundo são-lhe reconhecidas qualidades. É, por exemplo, o caso de temporariamente os indivíduos se isolarem para fins muito específicos, como seja a reflexão. “A casa ou o carro são para muitos professores os melhores locais para pensar, planificar e criar” (Hargreaves, 1993, p. 73). Segundo este autor, todo o sistema deve ser capaz de aceitar a existência de alguns dos seus elementos que trabalham melhor sozinhos e respeitá-los ao contrário de os considerar *prima donas*.

No que se refere à *colegialidade*, indica que, ao promovê-la, está-se por vezes a ameaçar, sem se dar por isso, alguns dos aspectos apontados, como seja a ética da atenção, a realização pessoal e a solidão. No entanto, as autoridades educativas e as instituições de formação podem procurar promover a *colegialidade*, tendo contudo o cuidado de não pôr em causa ou em risco de viabilização os aspectos referidos.

Em síntese, é de salientar que, embora o individualismo tenha actualmente uma conotação negativa e seja visto como algo a ser irradiado da forma de trabalho dos professores, este pode ser decorrente de razões diversas e pode resultar ou não de uma opção clara e livre do professor. Uma análise mais aprofundada do individualismo faz emergir certas características reconhecidas como positivas e valorizadas pelos professores — a atenção pessoal, a individualidade e a solidão. Estas deverão ser tomadas em conta e respeitadas ao procurar-se introduzir mudanças na forma de trabalho dos professores.

A colegialidade

Por oposição ao trabalho individual tem-se a colaboração e a *colegialidade*. No entanto, como afirma Sarmiento (1997) “a *colegialidade* tem múltiplas faces, correspondentes a distintos sentidos políticos e pedagógicos da sua concretização” (p. 534).

Hargreaves (1998a) identifica mesmo duas situações bem distintas, tendo em conta o tipo de controlo e de intervenção administrativa exercidos: a cultura de colaboração e a *colegialidade* artificial. As características que este autor aponta para a cultura de colaboração são (i) ser espontânea, parte da vontade dos professores, enquanto grupo social; (ii) voluntária, resultante do reconhecimento pelos próprios do seu valor; (iii) orientada para o desenvolvimento, onde são definidas as tarefas e as finalidades do trabalho a desenvolver; (iv) difundida no espaço e no tempo, desenvolvendo-se de acordo com a vida profissional dos professores na escola; e (v) imprevisível, dada a incerteza e dificuldade de prever os seus resultados. No que se refere à *colegialidade* artificial esta é

fortemente marcada por ser (i) regulada administrativamente, imposição superior que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto; (ii) compulsiva; (iii) orientada para a implementação, como seja a aplicação de um currículo nacional; (iv) fixa no tempo e no espaço, tomando lugar em locais e tempo particulares; e (v) previsível, porque embora não garanta certos resultados, ela é concebida para os produzir.

Se é certo que as culturas de colaboração podem ter uma natureza limitada e restrita, não garantindo à partida que a sua existência leve à reflexão dos professores sobre o valor, propósito e consequências daquilo que fazem, nem tão pouco ao desafio das suas práticas, a *colegialidade* artificial tem como principais implicações a inflexibilidade e a ineficiência. Para minimizar estes efeitos, Hargreaves (1998a) aponta mesmo para que o controlo a fazer dever incidir sobre o empenho e a realização na tarefa e não na forma como os professores ocupam o tempo reservado na sua realização, isto é, não seja feito sobre o processo, mas sim sobre o produto obtido ou a realizar. Também Sanches (2000) alerta para algumas das características da *colegialidade* imposta por determinação administrativa, destacando o facto das interações serem criadas de forma artificial e a interdependência ser mal fundada, aparente e precária. Como afirma esta autora, “nestas condições, a *colegialidade* funciona como mais outro instrumento de controle dos professores” (p. 7).

Para estudar a cultura profissional dos professores não basta identificar os diversos tipos possíveis de trabalho entre os professores. É igualmente necessário compreender quais os factores do contexto escolar que poderão ser facilitadores ou limitadores de uma dada cultura profissional. Esta questão tem constituído um dos focos de atenção nos estudos que se centram, nas últimas décadas, neste campo.

Em 1975, Lortie (in Hargreaves, 1998a; Klette, 1997) desenvolveu um estudo, considerado hoje como um clássico, que abarcou cinco cidades americanas. Nele aponta, como razões que explicam porque é que a cultura da escola é diferente da de uma organização que aprende, os seguintes factores: condições de trabalho nas escolas; disposição/estrutura das salas de aula; tecnologia disponível e a forma de socialização dos professores. Este autor descreveu a estrutura das escolas como tendo a forma de caixa de ovos, enfatizando os espaços fechados das salas de aula que dificultam a interacção entre os professores e reforçam a privacidade do seu trabalho. Os factores identificados neste estudo tendem, na sua opinião, a tornar os professores num grupo profissional conservador e as escolas como instituições onde a perspectiva dominante é a continuidade e não a mudança. A organização celular retarda mais do que favorece a *colegialidade*.

Ainda em 1975, Stenhouse (in Klette, 1997) afirma que o isolamento dos professores e o seu individualismo constituem obstáculos ao desenvolvimento, quer dos professores, quer das próprias escolas, e avança com um modelo no qual os professores se podem aperceber dos seus valores emocionais e das suas práticas através de discussões críticas e da reflexão. O desenvolvimento profissional requer assim que sejam dados

aos professores oportunidades e recursos para poderem estudar as suas práticas de reflexão sistemática e de investigação.

Destes estudos ressalta que tanto a estrutura física das escolas, como a própria socialização dos professores são variáveis que parecem influenciar a forma de trabalho dos professores. Mas o que mais valorizam os professores no contexto onde trabalham? Quais as dimensões do contexto escolar que mais influenciam a forma como o professor pensa a sua prática e aquilo que faz e, por extensão, as aprendizagens dos alunos? “Segundo a perspectiva dos professores, os alunos são, no contexto escolar, o factor mais importante” (McLaughlin, 1993, p. 81). As opções que o professor toma para a sala de aula é um produto resultante das concepções que tem sobre a matéria e sobre os alunos. Estas relações entre professor, alunos e matéria são a essência da escolaridade. A forma como esta essência joga em cada sala de aula não depende tanto de factores directamente relacionados com as decisões políticas, mas sim com as características da comunidade profissional a que o professor pertence. As práticas na sala de aula e as concepções sobre o ensino não são predeterminadas ou invariáveis, mas emergem através de um processo dinâmico de definição social e interacção estratégica entre professores, alunos e matéria no contexto de uma escola. Como afirma este autor:

As características da comunidade profissional que existe na escola joga um papel decisivo na forma como os professores encaram o seu trabalho e os seus alunos e está na base da qual alguns professores desistem e outros persistem. (p. 98)

Ainda no sentido de compreender os diferentes contextos onde trabalham os professores e o seu significado no ensino e na aprendizagem,

o Centro para a Investigação do Contexto do Ensino do Secundário (Center for Research on the Context of Secondary School Teaching's — CRC) desenvolveu, a partir de 1989, um estudo que teve a duração de três anos. Este envolveu 16 escolas e seguiu uma abordagem que procurou entender a perspectiva do ponto de vista dos professores. Dos resultados deste estudo sobressai que os professores discriminam o seu sentido de eficácia profissional baseado aula a aula, fazendo-o depender da relação que têm com os seus alunos em cada turma. O sentido de eficácia do professor não é um traço global, como visto em muitas investigações, mas sim, é construído unicamente em termos das diferenças entre as diversas características das suas turmas (McLaughlin, 1993).

Segundo este estudo, actualmente, os professores vêem os seus alunos mais sobrecarregados e distraídos do que nunca, devido a várias disfunções familiares, a pressões dos seus pares, abuso de substâncias, gravidez, exigência de emprego, ou a outras responsabilidades extra-escolares e à falta geral da família ou de uma comunidade mais ampla. Um comentário que tipifica a posição dos professores do ensino secundário é:

Nada é como há cinco ou dez anos atrás. É pior, muito pior. As crianças vivem em condições incríveis de *stress*. A sua auto-estima está no fundo. As pressões sobre os professores é horrenda. (McLaughlin, 1993, p. 82)

Ainda segundo este estudo, entre os diferentes tipos de respostas pedagógicas dadas pelos professores foram identificadas três categorias: permanência do padrão tradicional; baixas expectativas sobre os objectivos a atingir e o desempenho; práticas e pedagogias adaptáveis. Os professores da primeira categoria continuam com as suas práticas

tradicionais. Os alunos não tradicionais não têm sucesso e os seus professores expressam cinismo face à juventude de hoje e ao ensino e frustração que lhes caiu em sorte. Os alunos do segundo grupo aprendem menos. As baixas expectativas e as recompensas pouco frequentes sobre os sucessos obtidos pelos alunos levam a uma menor aprendizagem. Os professores destas duas categorias tendem à amargura e ao desejo de se reformar.

Os da terceira categoria procuram adaptar as suas práticas aos interesses e características dos alunos de hoje — trabalho de grupo, aprendizagem cooperativa — procurando dar um papel activo ao aluno. Estas mudanças são geralmente difíceis, especialmente para os professores mais velhos. Os alunos, muito especialmente aqueles que são não tradicionais, geralmente prosperam neste tipo de classes (McLaughlin et al., 1990; Phelan et al. 1991). Muitos dos professores que procuram adaptar as suas práticas, a dada altura ficam exaustos pelo seu esforço, acabando por seleccionar aqueles alunos com quem vão continuar a trabalhar de perto, “abandonando” os outros. Para outros, este constitui um novo desafio, dando um novo *input* no interesse na profissão.

Outros estudos foram igualmente desenvolvidos com o objectivo de compreender a relação entre a *colegialidade* e a prática dos professores. Em particular, Ellis (1990) recorrendo a uma metodologia quantitativa, envolveu quinze professores experientes na aplicação de um programa de Ciências e de Matemática, durante dezasseis semanas, aplicando de quinze em quinze dias um questionário. Deste estudo ressaltou que as reuniões com um professor mais experiente, apoiadas em documentos estruturados, revelaram uma correlação significativa com a prática dos professores,

enquanto aqueles que reuniram informalmente não tiveram idêntico resultado.

Em 1997, Klette procurou perceber se os professores são capazes de mudar os seus hábitos e procedimentos de trabalho através da troca de experiências e da discussão e planificação conjunta. Através de uma metodologia de estudo de caso, esta investigação envolveu dezasseis meses de trabalho no terreno e professores de teatro e de currículo (língua primeira, estudos sociais e religião). Os resultados apontam que os professores já com predisposição reforçaram a mudança na sua prática, e para os outros, esta experiência levantou-lhes questões relacionais e de insegurança, sentindo-se aliviados quando aquela acabou. Esta autora alerta para uma questão muitíssimo importante que respeita ao facto da *colegialidade* assentar no pressuposto da homogeneidade e da responsabilidade em seguir regras comuns, muito embora o trabalho do professor seja caracterizado pela heterogeneidade e pluralidade de práticas determinadas pelas diferenças não só pessoais, como das próprias turmas.

A questão de saber até que ponto a *colegialidade* e a autonomia são ou não realidades que se opõem é igualmente discutida por Sanches (2000). Para esta autora, falar-se de *colegialidade* não é negar a existência de opiniões e concepções diversas. Apoiando-se numa investigação em curso, afirma que:

Embora o pensamento divergente seja frutífero e bem-vindo, a colegialidade convida à dependência mútua e à interacção entre autonomias. Nas equipas colegiais, as motivações individuais não contrariam as dos outros. Complementam-se, aprofundam-se. (p. 13)

Para além do respeito mútuo subjacente à aceitação de diversas realidades e posições, outros valores são igualmente enunciados por Sanches (2000) nas práticas de *colegialidade*, como seja, a solidariedade, a cooperação e reciprocidade comunicativa, confiança mútua e responsabilidade interdependente. Falar-se deste “conjunto harmonioso de valores”, é negar a possibilidade de existirem práticas de *colegialidade* onde estejam presentes relações de competitividade e de impessoalidade.

Em síntese, pode-se afirmar que dos vários estudos apresentados há diversos factores contextuais que podem influenciar o tipo de trabalho desenvolvido entre os professores e as suas práticas. Por exemplo, as condições físicas da escola, as condições de trabalho oferecidas e as concepções e valores dos professores. Em particular, a predisposição e vontade à partida parece ser um factor que potencia a mudança de práticas e da cultura profissional. As práticas de *colegialidade* são marcadas por um conjunto diversificado de valores onde não entra a competitividade e a impessoalidade.

O papel do grupo disciplinar

Temos vindo a falar de contextos globais da escola de forma a compreender a cultura profissional dos professores. Mas atendendo ao proposto por diversos autores quanto à importância da existência de micro-comunidades na escola, nomeadamente os grupos disciplinares nas escolas secundárias, questionamos até que ponto estas podem ou não influenciar a própria cultura profissional. Hargreaves (1998a) já nos apontou uma primeira resposta ao falar na cultura de *balcanização*.

Vejamos de seguida alguns estudos que procuram ir na mesma linha de interesse.

O estudo atrás referido, CRC (1989) evidencia o papel do grupo disciplinar entre os factores da escola que influenciam diferentes tipos de comportamentos. Para a maior parte das escolas estudadas, o grupo disciplinar era a comunidade profissional com maior significado para a definição de regras da prática do professor, para as concepções sobre as tarefas e para as atitudes face ao ensino e os alunos (Siskin, 1990, in McLaughlin, 1993). Ainda de acordo com o mesmo estudo, em comunidades profissionais que são coesas, os professores demonstram um elevado nível de inovação, de energia e de entusiasmo e fornecem apoio ao desenvolvimento pessoal e à aprendizagem. Os professores que se encontram em grupos disciplinares em que se preconiza um elevado nível de privacidade estão frustrados, em particular com o seu isolamento, têm tendência para centrar nos alunos os insucessos e estão pouco abertos à inovação. Procuram, por vezes, a reforma antecipada.

A importância do grupo disciplinar e da dinâmica nele estabelecida é igualmente ressaltada por outros autores, em particular quando se trata de escolas do ensino secundário. Por exemplo, Little (1993) afirma que dada a organização das escolas secundárias ser feita na base dos conteúdos, os grupos disciplinares representam um campo natural para a interacção e satisfação (ou frustração) dos professores. Os grupos disciplinares (comunidades profissionais) são assim considerados como o domínio mais proeminente da interdependência potencial entre os professores.

Um dos maiores contributos para um grupo disciplinar forte é os professores ensinarem apenas a área onde são especialistas. Assim, a força programática de um grupo disciplinar começa por depender dos seus

próprios membros, isto é, do conhecimento e da experiência dos seus elementos (Little, 1993).

Também, segundo Huberman (1993) o grupo disciplinar é identificado como comunidade profissional por excelência. Este é o local onde as pessoas têm coisas concretas a dizer e a dar apoio umas às outras no que respeita a questões do ensino, isto é, este é o local onde os contextos de instrução se sobrepõem. “Eu olharia para os grupos disciplinares [em vez das escolas] como a unidade de planificação colaborativa e executiva das escolas secundárias” (p. 149). É de ressaltar que quando o grupo disciplinar é numeroso, dificilmente é constituído por culturas de ensino homogêneas, pelo que não são os entendimentos pessoais que estão na base desta *colegialidade*, mas sim centram-se nas questões e actividades concretas de ensino a que o professor tem de responder no seu dia-a-dia, bem como de questões mais amplas, decorrentes, por exemplo, de reformas oficiais impostas superiormente (Sanches, 2000). Desta forma:

A colegialidade potencia a construção de uma linguagem profissional comum que seja socialmente visível, que constitua e institua um conhecimento profissional específico, integrador de sistemas de compreensões e interpretações da práxis educacional. (Sanches, 2000, p. 11)

Dentro do grupo disciplinar é de destacar o papel do delegado de grupo. Por um lado, cabe-lhe garantir a coerência do currículo e, por outro, o espírito cooperativo entre os professores. Segundo Little (1993), nos Estados Unidos, os professores que se candidatam a este cargo fazem-no na base de uma especialidade substantiva e na capacidade para liderar um grupo respeitável de peritos.

Referindo-se aos resultados obtidos em estudos desenvolvidos por Johnson (1990), esta autora destaca que os professores e o delegado por ele entrevistados, defenderam que os membros de um mesmo grupo disciplinar estão empenhados em partilhar assuntos do currículo e da instrução. No entanto, como nos alerta, nem todos os estudos apontam para o mesmo tipo de resultados. Como ilustração, esta autora refere um estudo desenvolvido por Cusick (1982), em duas escolas secundárias, que conclui que os departamentos são sobretudo instrumentos administrativos de conveniência, isto é, não impõem nem apoiam os professores a ter uma posição coerente face ao currículo e à instrução. De facto, têm muito pouco a ver com a vida profissional e intelectual dos seus membros. Ambas as situações foram contudo encontradas no estudo desenvolvido pela própria autora.

Como complemento do que acabámos de expor, apresentaremos de seguida dois casos de escolas, descritos por Ingvarson (1990). Numa das escolas, foi desenvolvida uma política, explicitada através de um documento escrito, que descreve um conjunto de princípios, enumera as responsabilidades do corpo docente e da escola, define as estratégias de implementação e as prioridades onde se inclui a atribuição de uma certa verba para cursos, congressos e actividades a desenvolver na escola. Do testemunho apresentado por uma professora da escola ressalta a importância do papel desenvolvido pela presidente do departamento¹, quer em momentos formais — reuniões do departamento —, quer em momentos informais — intervalos ou hora de almoço. São três os tipos de intervenções referidos:

¹ A estrutura organizativa das escolas americanas diferem das portuguesas. Assim, nem sempre é possível estabelecer uma equivalência entre o presidente de um departamento e o delegado de grupo.

— descobre frequentemente artigos interessantes e pede para que sejam consultados para ver se há algo que valha a pena ser divulgado;

— incita os professores a assistirem a aulas de colegas quando se está a experimentar algo de novo ou quando há um problema com um determinado aluno para que, em seguida, possa haver troca de impressões;

— encoraja os professores do grupo a participarem em cursos, seguida de uma apresentação na escola do que se fez e de uma reflexão sobre aquilo que poderá ser usado.

Segundo esta professora, o papel da presidente do departamento constitui para si um grande desafio, fazendo-a sentir que aprendem uns com os outros. Como afirma, “Sinto-me apoiada e sou tratada como uma profissional” (Ingvarson, 1990, p. 163).

Na outra escola, um grupo de dez professores desenvolveram esforços para terem no seu horário um período comum livre para a realização de reuniões semanais. O ponto de partida foi a insatisfação partilhada por sentirem que os seus alunos tinham uma atitude passiva face à aprendizagem e que não estavam a ser capazes de lhes ensinar como aprender, nem tão pouco torná-los responsáveis pela sua aprendizagem. Numa primeira fase, começaram por trocar entre si as suas experiências da prática lectiva, nomeadamente o modo como ensinavam, quais as estratégias desenvolvidas e os seus efeitos. Como afirma Ingvarson (1990), aprenderam a aceitar o que não resultava e a transformar este conhecimento numa vantagem. Ao longo do ano, trabalharam o tema “meta-cognição”, primeiro com o apoio de consultores e depois sozinhos. Esta fase arrancou no início do segundo período. Este tipo de trabalho continuado e em equipa permitiu ultrapassar momentos de angústia face ao

possível insucesso do empreendimento, que, por exemplo, é ilustrado quando um dos professores pergunta: “Quando é que começamos a fazer algum trabalho?” No final do ano lectivo, este grupo de professores escreveu um livro sobre as suas descobertas e aprendizagens relativas aos modos de apoio ao seu desenvolvimento profissional. Continuaram o seu projecto num segundo ano, embora não tenham obtido apoio financeiro (por um lado porque os pais não estavam envolvidos e, por outro, porque havia professores universitários na equipa como consultores, que já eram financiados) e voltaram a escrever um novo livro, agora no final do segundo ano. O interesse despertado por este trabalho fez com que este grupo de professores tenha sido solicitado por professores de outras escolas a partilhar e a dar conta das suas novas aprendizagens.

Os exemplos apresentados são bem diferentes na sua natureza — enquanto numa das escolas é o papel do líder que “arrasta” os outros professores, na outra é um grupo de professores que toma a iniciativa — mas traduzem no entanto uma nova cultura profissional, onde os professores trabalham em colaboração — discutem e reflectem sobre os problemas e dificuldades que sentem — e reconhecem as vantagens desta nova forma de estar na escola. Verifica-se assim um assumir colectivo na responsabilização de um projecto comum auto-controlado e que integra as necessidades sentidas para a implementação eficaz do currículo.

Do exposto pode afirmar-se que ter uma comunidade profissional forte a nível do grupo disciplinar pode constituir um factor que facilita a cultura de *colegialidade* restrita a esse âmbito. No entanto, a existência de uma comunidade forte não é suficiente para a garantir. Embora a filiação ligada à área científica e como membro do grupo disciplinar defina de forma

poderosa a comunidade social nas escolas secundárias não esgota, evidentemente, todas as possibilidades. Há professores que mantêm uma vida profissional muito isolada, passando mesmo a maior parte do tempo na sala de aula, mesmo à hora do almoço, enquanto outros convivem com os seus pares, conversando sobre tópicos relacionados com os trabalhos dos alunos ou da aula, mas também sobre assuntos familiares, desportos ou a situação económica: “Amizades e mesmo feudos podem durar décadas e ultrapassarem os muros da escola” (Little, 1993, p. 158). Para além disso, pode correr-se o risco de a partilha de crenças poder como consequência trazer a partilha de desilusões, que pode gerar rigidez de posições e não abertura à mudança ou a uma reflexão séria. A capacidade para reflectir, fazer balanços, dar *feedback* e resolver problemas são essenciais para que a comunidade seja capaz de responder eficazmente aos alunos de hoje (Little, 1993).

Mudança organizacional

A sociedade evolui e a escola não consegue acompanhá-la. São precisas mudanças estruturais e marcantes na escola de hoje. Mas o professor é a chave única da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola: “A mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente” (Thurler, 1994, p. 33). Assim, a reestruturação das escolas, a composição dos currículos, o desenvolvimento de avaliações aferidas nada disto tem qualquer valor se o professor não for tido em

consideração. Os professores não se limitam a transmitir o currículo. Desenvolvem-no, definem-no e interpretam-no (Hargreaves, 1998a).

O papel do professor tem vindo a ampliar-se nos últimos anos. Poder-se-ão interpretar estas mudanças segundo duas perspectivas, como afirma Hargreaves (1998a): a profissionalização e a intensificação. Na primeira, “o ensino é visto como estando a tornar-se cada vez mais complexo e mais rico em termos de competências, estando os professores cada vez mais envolvidos em papéis de liderança, em parcerias com colegas, em tomadas de decisão e na provisão de consultoria a outros, nas suas próprias áreas de competência” (p. 16). Na segunda, aponta-se para a deterioração e a não profissionalização do trabalho dos docentes. O trabalho do professor é visto como sendo mais intenso, à medida que as pressões se acumulam e as inovações se multiplicam em condições de trabalho que não conseguem acompanhar estas mudanças e vão, por isso, ficando para trás. A intensificação, conceito retirado das teorias gerais do processo de trabalho, leva à redução do tempo de relaxamento e à falta de tempo para o aperfeiçoamento da destreza e para a actualização profissional, provoca reduções na qualidade do serviço, cria e reforça a escassez do tempo de preparação, é apoiada voluntariamente por muitos professores e é confundida com o profissionalismo.

Seja qual for, no entanto, a perspectiva em que nos colocarmos, está subjacente um problema que assume um papel determinante na perspectiva dos professores: a variável tempo: “O tempo é inimigo da liberdade. Ou, pelo menos, assim pensam os professores” (Hargreaves, 1998a, p. 105). Mas, mais tempo, não garante por si só a mudança educativa. Segundo um estudo desenvolvido, no ensino básico, por este autor em colaboração com Wignall, de 1988 a 89 (Hargreaves, 1998a), ter sido dado um tempo

acrescido aos professores para planificar permitiu contrariar o efeito de intensificação. No entanto, não constitui uma condição suficiente para a *colegialidade* e a comunidade. O tempo não dá quaisquer garantias. Limita-se a oferecer oportunidades. “Embora o tempo, enquanto antídoto para a intensificação, possa fornecer algumas soluções para os problemas do desenvolvimento e do trabalho dos professores, pode ser igualmente uma fonte de mais problemas” (p. 156).

Outro aspecto muito marcante, e por vezes associado ao tempo, é o sentimento de culpa. Como afirma ainda este autor, “enquanto os investigadores falam de orgulho, empenhamento e incerteza, os professores falam de ansiedade, frustração e culpa” (p. 160). Identifica dois tipos de culpa: (i) a persecutória, que diz respeito a não ser capaz de corresponder às expectativas, e (ii) a depressiva, relativa ao sentimento de prejudicar ou negligenciar outros. Este sentimento de culpa pode igualmente constituir um entrave à mudança. Por exemplo, através da culpa persecutória o professor pode ser levado a não introduzir inovação no seu ensino, como gostaria, privilegiando a leccionação de conteúdos, a fim de não prejudicar os seus alunos nomeadamente nos resultados de qualquer prova de avaliação externa.

Face à necessidade premente de mudança e tendo presente os diferentes factores limitadores para que este processo seja simples e ocorra naturalmente, muitos autores têm defendido o desenvolvimento de uma cultura colaborativa como via privilegiada para a referida mudança. Atribuindo uma importância decisiva ao papel das características da comunidade profissional, que determina a forma como os professores encaram o seu trabalho e os seus alunos, a cultura colaborativa pareceu ser a resposta adequada. Na investigação educacional, a *colegialidade* tem

vindo a ser apresentada nomeadamente como um contexto favorecedor da reflexão profissional e do reforço da confiança necessária à inovação.

No entanto, ao entusiasmo inicial sobre os benefícios da *colegialidade* seguiu-se-lhe o aumento do cepticismo e um olhar mais dirigido às condições e consequências das relações profissionais dos professores (Little e McLaughlin, 1993). Little (1990) alerta para o facto de nem todas as concepções de *colegialidade*, que se podem encontrar na literatura, são impulsionadoras de mudança. Por outras palavras, a *colegialidade* pode tomar diferentes significados, assumindo esta autora uma posição crítica face a alguns deles: “A colegialidade tem estado embebida de um sentido de virtude (...) Grupos bem delimitados tanto podem constituir instrumentos para promover a mudança, como para conservar o existente” (p. 509).

Para clarificar a sua posição, esta autora, seguindo um contínuo crescente de exigências de forma a atingir-se uma autonomia colaborativa, identifica quatro tipos de colaboração que vão da independência à interdependência. São eles: relato de histórias, ajuda e assistência, partilha e trabalho conjunto.

Se o trabalho entre os professores se reduzir ao relato de histórias, muitas vezes concretizado através de queixas ou de lamentos que acontecem na sala de professores, esta interacção pode servir sobretudo para reforçar a cultura já existente. A ajuda e a assistência decorre habitualmente dos professores mais velhos para os mais novos. Está muitas vezes associada a juízos de valor sobre a competência ou ausência desta. Esta forma de trabalho reduz-se normalmente à partilha de uma cultura técnica, não se traduzindo, portanto, numa efectiva mudança de práticas.

A troca rotineira de materiais e processos ou de opiniões e ideias, é uma forma de colaboração que aparece com bastante frequência na literatura. Ainda segundo Little, esta partilha torna o ensino presumivelmente menos privado, no entanto, pode ser diversa na sua forma e consequências. Pode envolver um número muito variável de professores e pode ser recíproca ou unidireccional. Isto é, o simples facto de existir partilha não influencia necessariamente a prática diária do professor.

Por último, esta autora entende por trabalho conjunto uma forma de trabalho onde se verificam as seguintes condições: (i) uma responsabilidade partilhada (interdependência), (ii) uma concepção colectiva de autonomia, e (iii) uma definição conjunta de prioridades e objectivos comuns que orientam as escolhas individuais de cada elemento. Neste caso, as necessidades intelectuais, sociais e emocionais do ensino são a motivação para a *colegialidade*. Os professores sentem-se motivados a participar uns com os outros na medida em que requerem a contribuição de todos para o sucesso do seu trabalho.

Do que se acabou de expor, poder-se-á afirmar que o problema mais marcante não é a existência de tipos variados de colaboração e *colegialidade*, mas sim as características e virtudes de alguns deles, muitas vezes, serem atribuídas indevidamente a outros:

O fortalecimento dos professores, a reflexão crítica e o empenhamento num aperfeiçoamento contínuo são alegações comumente feitas acerca da colaboração e da colegialidade em geral, mas que na prática só se aplicam a algumas das versões particulares. (Hargreaves, 1998a, p. 212)

Temos vindo a falar de uma cultura profissional, reconhecendo e valorizando o saber que é construído no colectivo. Este não só contribui

no sentido da mudança para uma maior adequação da escola à sociedade, como do próprio desenvolvimento profissional dos professores. Mudar a forma de trabalho dos professores parece ser um ponto chave no sentido da construção de uma escola como comunidade que aprende: “Mesmo em escolas onde a reforma é encorajada, o isolamento dos professores é um obstáculo enorme à reforma” (Cooney e Krainer, 1996, p. 1160).

Mas, pergunta-se, será então possível as escolas desenvolverem uma nova cultura profissional? É realista pensar que o sistema educativo é capaz de pensar como pode apoiar o desenvolvimento desta nova cultura? Entenda-se por nova cultura profissional aquela em que o contexto e os hábitos nos quais os professores são habitualmente socializados são diferentes, onde o isolamento não é reforçado e onde conversar sobre o ensino não é mais considerado como socialmente indiscreto.

Alguns autores respondem de uma forma talvez um pouco simplista. Outros, fazem-no considerando de forma clara a complexidade do problema. Entre os do primeiro grupo, apontamos Stein e Brown (1997). Segundo estas autoras, e de um ponto de vista da aprendizagem dos professores, as escolas podem ser vistas como espaços de trabalho autênticos. Há numerosas ocasiões em que os professores trabalham uns com os outros para atingirem um objectivo relacionado com algum aspecto dos seus programas ou das suas práticas. Tal pode incluir o desenho de um novo sistema de avaliação dos alunos, o planificar aulas ou o comunicar aos pais um novo programa. Estes momentos podem ser chamados “actividades produtivas conjuntas”, isto é, os indivíduos juntam-se com um objectivo partilhado e trabalham num produto comum significativo a todos os participantes.

No segundo grupo, consideramos Ingvarson (1990). Este autor diz-nos que a questão da mudança de uma cultura de escola pode ser respondida a vários níveis de desenvolvimento e de abrangência. Por um lado, é de fazer notar que, embora diversas investigações tenham evidenciado que introduzir mudanças significativas no ensino é um processo pessoal difícil e a longo prazo, em que novas estratégias de ensino são apenas encorpadas como rotinas ao fim de dois ou três anos de prática (Joyce e Showers, 1988; Little, 1986; in Ingvarson, 1990), é indispensável o apoio dado pelos pares dentro da sala de aula. Por outro, e segundo Little (1987, in Ingvarson, 1990)

Para que os professores trabalhem com colegas de forma continuada e frutífera, requer acção em todas as frentes. O *valor* que se atribui ao trabalho partilhado deve ser tanto dito, como mostrado. A *oportunidade* para o trabalho e estudo partilhados deve ser proeminente no horário diário, semanal e anual. O *propósito* do trabalho conjunto deve ser obrigatório e a tarefa suficientemente desafiadora. Os *recursos materiais e humanos* devem ser adequados. E a *realização* dos indivíduos e dos grupos deve ser reconhecida e valorizada. (p. 513)

Deste modo, segundo esta autora, os professores devem envolver-se de forma frequente e continuada em conversas sobre as suas práticas de forma a criarem uma linguagem partilhada adequada à complexidade da actividade de ensino. Para além disso, conjuntamente com os responsáveis pela administração devem planificar, investigar, preparar e avaliar materiais e observarem as aulas uns dos outros. Em síntese, “os professores e os administrados devem ensinar-se uns aos outros a prática de ensino” (Little, 1982, p. 12-13, in Ingvarson, 1990).

Como complemento, referindo-se a Fullan, Miles e Anderson (1987), Ingvarson, (1990) aponta um conjunto de estratégias facilitadoras para a criação de uma nova forma de se trabalhar na escola: (i) desenvolvimento de competências dos professores e administradores através da formação; (ii) criação de consultores, através da identificação de professores com perfil adequado; (iii) estímulo de esforços naturalistas, com o apoio efectivo de projectos da escola; (iv) divulgação e apoio de práticas eficazes; (v) estabelecimento de redes de escola; (vi) desenvolvimento de uma capacidade organizadora capaz de dar resposta às necessidades identificadas, nomeadamente o desenvolvimento de uma boa infraestrutura de apoio.

Sanches (2000) entende a *colegialidade* como um processo social orientado para o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência profissional colectiva. Reconhecendo que a evolução das culturas profissionais é um processo lento e que se aprende a desenvolver um cultura de *colegialidade*, identifica como um dos seus obstáculos a mobilidade dos professores. Para além disso, aponta a necessidade de uma reestruturação dos tempos e dos espaços organizacionais, bem como da existência de incentivos e apoio aos professores por parte da direcção da escola e dos parceiros sociais da governação.

Hargreaves (1998a) refere que uma mudança educacional, para ser bem sucedida, requer uma intervenção em vários níveis em simultâneo: (i) o desenvolvimento profissional dos professores; (ii) o desenvolvimento do currículo e da avaliação; e (iii) o desenvolvimento da liderança e da organização escolar. Sublinha a necessidade de se ter em conta as relações de poder dentro da escola. Refere a reestruturação como *cliché* da moda e indica que, nesta, como em muitas outras coisas, há uma grande distância

da retórica à prática. Indica que a escolha fundamental da reestruturação é definir-se enquanto controlo burocrático ou enquanto fortalecimento profissional.

Hargreaves considera que a colaboração é como que um “metaparadigma” da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna que constitui um princípio que articula e integra a acção, a planificação, a cultura, o desenvolvimento, a organização e a investigação. Aponta nada menos que onze possíveis “virtualidades”² da colaboração. Mas indica também alguns “perigos” da colaboração, que pode ser: (i) confortável e complacente; (ii) conformista; (iii) artificial; e (iv) co-optativa. Para ele, tanto a colaboração como a reestruturação podem ser úteis ou nocivas.

Do ponto de vista teórico, têm vindo a ser apresentados alguns possíveis indicadores para analisar a escola como organização que aprende, o que é o mesmo que falar nos campos de acção em que deverá haver uma intervenção significativa de forma a mudar a cultura da escola. Alguns autores são, no entanto, críticos sobre se deve ser de facto a escola a principal unidade de análise. Huberman (1993), questiona porquê considerar a escola como unidade de análise quando esta tem grupos de professores com anos de escolaridade tão diferentes e objectivos também tão diversos. Este autor propõe que, a nível de escola, se considere o grupo disciplinar ou o grupo de um dado ano como a unidade primeira de planificação e concretização colaborativa nas escolas secundárias. É este o espaço onde as pessoas têm coisas concretas para dizer umas às outras e

² São as seguintes as potencialidades apontadas por este autor: apoio moral; eficiência acrescida; eficácia melhorada; sobrecarga de trabalho reduzida; perspectivas temporais sincronizadas; certeza situada; poder de afirmação político; capacidade de reflexão acrescida; capacidade de resposta organizacional; oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo.

podem ajudar a responder a situações específicas. A nível regional, poderão ser grupos de professores do mesmo grupo disciplinar ou que ensinam os mesmos anos de escolaridade ou que desempenham funções análogas, em diferentes escolas.

Em síntese, assumindo a necessidade da mudança organizacional da escola, a *colegialidade* é considerada por muitos autores como uma via a desenvolver. Não sendo uma condição suficiente é, no entanto, necessária. É de fazer notar que para compreender em toda a sua extensão o significado da cultura profissional dos professores requer uma atenção especial sobre as diferentes variáveis do contexto no qual esta é formada e desenvolvida. Há que evitar analisar de forma global e indiferenciada o individualismo e a *colegialidade*. Em larga medida, o aparente desacordo entre as limitações do individualismo e o valor da *colegialidade* pode ser atribuído à não discriminação das diversas formas e situações das interacções do trabalho dos professores (Little e McLaughlin, 1993). Por outro lado, encará-los em termos dicotómicos é outro risco a que por vezes se tem sido sujeito. Procurar linearizar e extremar campos tão complexos, ao contrário de os clarificar, pode torná-los incompreensíveis e mais uma vez atribuir-lhes qualidades ou defeitos absolutos e totalmente não contextuais.

Ficou igualmente patente a importância do papel de liderança de certos cargos que poderão criar contextos impulsionadores e reforçativos dessa cultura. Para uma melhor compreensão deste papel, será, em seguida, discutido o conceito de liderança.

A liderança

Uma das questões-chave na vida de um grupo liga-se ao poder e à liderança. Como afirma Fisher (1992), “a realidade do poder está no centro de toda a estrutura social” (p. 168). Foi através do estudo da liderança que se desenvolveram em psicologia social as análises sobre o poder.

Começamos por discutir o significado de diversos conceitos, que se interligam —poder, influência, liderança e autoridade— de forma a compreender melhor a sua natureza. De seguida, procuramos apresentar alguns aspectos mais marcantes da dinâmica do poder, como seja, as dimensões do poder, os seus processos de aparecimento e os estilos de liderança.

Conceitos fundamentais

Segundo Moessinger (s.d.), numa concepção comportamentalista, sempre que um indivíduo revela a capacidade de obter de outro um comportamento que este não teria espontaneamente, estamos perante uma situação de exercício de poder. Esta noção de poder tem servido de referência a muitos autores ao longo dos anos. No entanto, o poder constitui a forma incontornável que tomam as relações humanas e, como tal, a sua dinâmica deve igualmente ser objecto de estudo. Isto é, não existe poder independentemente daquele ou daqueles sobre os quais ele se exerce, por outras palavras, não há apenas acção de *a* sobre *b*, mas também reacção de *b* em relação a *a* e é esta interacção que instaura o poder. Trata-se, assim, de uma relação binária. Reforçando esta ideia, Foucault (1982,

in Knights e Vurdubakis, 1994) afirma que o poder é o nome que se dá a uma certa coerência das relações sociais que torna possível a construção de uma “grelha de intelegibilidade” da ordem social. Nesta perspectiva, o poder não é uma instituição, nem uma estrutura, nem tão pouco uma certa força em que estamos envolvidos, mas sim a designação que se atribui a uma relação estratégica complexa numa dada sociedade.

Segundo ainda Moessinger, esta relação é não reflexiva, simétrica ou anti-simétrica, e transitiva. Há poder simétrico, quando há uma certa igualdade entre os parceiros, isto é, *a* exerce poder sobre *b* num domínio e *b* exerce poder sobre *a* noutra. Quando se verifica desigualdade temos uma relação de poder assimétrica. É a transitividade que permite que o poder se transmita através de uma cadeia hierárquica, de modo a que o seu topo possa fazer executar algo pela sua base. É, no entanto, ressalvado por diversos autores que existe desgaste do poder ao transmitir-se, pondo-se mesmo em causa se é a mesma ordem que vai sendo transmitida entre os sucessivos escalões hierárquicos.

Seguindo esta perspectiva, Sanches (1999) reforça a ideia da acção de liderança como um “processo dialéctico entre *fundo* e *forma* organizacional, através do qual se estrutura o fluir contínuo dos acontecimentos e dos rituais de interacção” (p. 67). Assim, há a necessidade de harmonizar duas lógicas prevaletentes. Por um lado, a de *fundo* que visa o controlo e racionalização entre finalidades e acção e, por outro, a da *forma* que reconhecendo que a realidade é essencialmente simbólica e feita de conflitos, procura entrar em linha de conta com lógicas de negociação, de subversão e de desconstrução.

Poder-se-á identificar dois tipos de poder: o individualizado e o institucionalizado (Fisher, 1992). O poder individualizado é aquele que é

exercido por alguém que o considera um bem seu e que o pode usar sem se submeter a sanções. O poder institucionalizado é aquele que apenas se pode exercer de acordo com um conjunto de regras que o definem e o regulam. Deste modo, o poder não pode ser considerado uma aptidão pessoal, nem tão pouco a qualidade de um grupo. Ele existe apenas no interior de uma relação social. Como diz Fisher (1992), “o poder é uma relação social estruturada em termos de dominação/submissão” (p. 89).

Segundo diversos autores (Fisher, 1992; Moessinger, s. d.), poder e influência são dois conceitos distintos: o poder é o exercício de um controlo, a influência é o exercício de uma persuasão. A influência não requer o poder; o poder pode ir além da influência. A influência é de alguma forma um poder que será exercido não intencionalmente e que se manifestará à rebeldia daquele que o exerce. Isto é, *a* tem influência sobre *b*, quando *b* reage em função daquilo que imagina que *a* pretende, mas sem que este o manifeste.

O termo liderança designa simultaneamente a estrutura da autoridade, isto é, o quadro no qual se produz o processo de relação entre o líder e os outros membros de um grupo, e o conjunto de comportamentos dos indivíduos que ocupam a posição de líder. A liderança diz respeito a dois processos: a condução de um grupo e a possibilidade de dar ordens. Esta última só aparece no interior de uma estrutura hierárquica. Em grupos não formais, por exemplo, o líder é normalmente considerado a pessoa que dispõe de mais influência. Numa situação de maior formalidade, o líder é aquele que ocupa uma função identificada pela liderança organizacional. Esta função corresponde ao desempenho de um papel que implica geralmente a autoridade e o sentido de responsabilidade e que pode levar os outros à submissão, através do poder ligado à função.

É, no entanto, de fazer notar que, embora o papel do líder seja habitualmente central num processo de liderança, esta pode dizer igualmente respeito aos chamados seus subordinados, isto é, estes poderão ter um papel activo, cuja actividade pode coagir o líder a fazer determinada coisa. Ser líder comporta um conjunto de papéis e as funções que eles englobam supõem uma cooperação. Deste modo, a liderança é um processo e não uma pessoa, ainda que o líder seja aquele que aparece mais frequentemente como ponto central nesse processo.

A liderança distingue-se da autoridade. A autoridade refere-se ao poder que se exerce no quadro de uma legitimidade. Há dois tipos de autoridade: aquela que deriva da categoria ou posição hierárquica, e que em princípio é imposta; e aquela que provém da posição do líder e, como tal, é aceite. A eficácia da autoridade é tanto maior quanto melhor se conjugarem estes dois níveis:

A autoridade é estática, estrutural, formal e sancionada pela organização; ela implica uma submissão, uma causa estruturada e legítima num domínio claro e específico. Em contrapartida, a liderança é dinâmica, táctica, informal e não formalmente sancionada pela organização. (Fisher, 1992, p. 94)

Do exposto pode afirmar-se que de uma concepção de poder como fenómeno unidireccional se passou para uma concepção mais ampla de relação binária, caracterizada por ser não reflexiva, simétrica ou anti-simétrica e transitiva.

O poder distingue-se da influência, por se exercer em termos de controlo e não de persuasão. A liderança, entendida como o conjunto de

comportamentos daqueles que ocupam a posição de líder, distingue-se da autoridade, dados os aspectos diversos que as caracterizam.

Dinâmicas de poder

Existem várias tipificações possíveis de poder. Apresentaremos apenas dois modelos. O primeiro é apresentado por French e Raven (1959, in Marc e Picard, s. d.). Segundo estes autores, existem cinco tipos de poder mais habituais e importantes. Esta categorização parte como base de poder a forma de relação entre *b* (aquele sobre quem se exerce poder) e *a* (indivíduo, grupo, norma,... capaz de exercer poder). Note-se que na percepção de *b* pode intervir diversos tipos de factores, nomeadamente cognitivos e afectivos. Os cinco tipos de poder são:

— o *poder de recompensa*, baseado na percepção de *b* que *a* tem a possibilidade de lhe proporcionar recompensas (satisfações, gratificações, vantagens);

— o *poder de coerção*, baseado na percepção de *b* que *a* tem a possibilidade de lhe infringir punições (sanções, sofrimentos, rejeições,...);

— o *poder legítimo*, baseado na percepção de *b* que *a* tem legitimamente o direito de lhe prescrever a conduta (em função do seu estatuto, da sua função);

— o *poder de referência*, baseado na identificação de *b* com *a*;

— o *poder de competência*, baseado na percepção de que *a* tem uma experiência ou conhecimentos específicos que lhe conferem uma mestria num domínio preciso.

Ainda segundo estes autores, o poder legítimo só é exercido por cada agente num domínio de acção limitado. Toda a tentativa para exercer o poder fora da sua jurisdição tende a enfraquecê-lo. Quanto mais legítimo é o poder, nomeadamente baseado na referência ou na competência, menos resistência produz. Pelo contrário, o poder de coerção aumenta-a e o poder de recompensa tende a diminuí-la.

O segundo modelo que apresentaremos é de Crozier e Friedberg (1977, in Fisher, 1992) que propõem um estudo dos fundamentos do poder como base de toda a acção organizada, nomeadamente do funcionamento das organizações. Estes autores apresentam quatro fontes essenciais do poder, decorrentes, respectivamente:

— da *avaliação do perito*: tem poder aquele que tem o domínio de um conjunto de conhecimentos e de competências que lhe permite resolver problemas que outros não são capazes;

— da *relação entre uma organização e o seu meio circundante*: tem poder aquele que tem o domínio de incertezas nas relações existentes entre uma organização e o seu meio envolvente que lhe permite o desempenho do papel de intermediário e intérprete entre lógicas e acções diferentes;

— da *circulação de informações*: tem poder aquele que é detentor de um conjunto de informações indispensáveis aos outros;

— das *regras organizacionais*: tem poder aquele que tem capacidade em utilizar as regras organizacionais, isto é, aquele que tem um bom conhecimento das regras e as sabe utilizar.

O poder legítimo já referido, em oposição ao coercivo, é toda a autoridade que se baseia numa estrutura hierárquica. Podem ser identificadas três bases para o poder legítimo:

— os *valores culturais comuns a uma sociedade*, que reconhecem as características especificadas a um indivíduo;

— a *aceitação de uma estrutura social*, que implica uma hierarquia de autoridade;

— a *delegação*, que significa que aquele que o detém é designado como tal por um agente que pode conferir-lhe uma legitimidade.

Temos vindo a falar no poder legítimo. No entanto, a legitimidade não parece ser por si só suficiente para uma autoridade aceite. Deverá igualmente existir uma interacção entre as funções de um superior e a sensibilidade dos subordinados. Por outras palavras, o exercício da autoridade é condicionado pelas representações que os subordinados fazem daquele que ocupa um posto e não apenas pela percepção que têm daquele que confere a legitimidade enquanto fonte formal de autoridade.

A designação ou eleição de um chefe não dá apenas origem a diferentes expectativas, mas também cria condições distintas para o chefe e os subordinados. De acordo com estudos realizados, por um lado, a legitimidade baseada na designação feita através da competência parece ser o factor mais importante do poder. Por outro, a criação de legitimidade através de um processo eleitoral, parece sair reforçada, uma vez que este meio contribui para a existência de maior sentido de responsabilidade. Como afirma Fisher (1992):

Este sistema foi considerado uma forma de troca social, em que os membros de um grupo recompensam aquele que elege e esperam em troca resultados da sua parte. (p. 117)

Podem-se distinguir dois tipos de líderes: o formal, decorrente de uma autoridade no interior de uma estrutura hierárquica e o informal, resultante do reconhecimento de factores independentes de qualquer hierarquia, tais como a competência.

Fisher (1992), de acordo com as várias abordagens desenvolvidas por diferentes modelos teóricos de liderança, apresenta duas que podem considerar-se claramente contrastantes. Dizem elas, respectivamente, respeito à análise centrada nos traços individuais para definir um líder e à análise das situações capazes de determinar o exercício de uma liderança.

A primeira abordagem parte do pressuposto que o poder é um atributo do indivíduo, isto é, um dom pessoal. Os estudos, que se desenvolveram sobretudo na primeira metade deste século, tiveram como foco de atenção a procura de resposta a questões como: “Quem se torna chefe?” e “Quais as qualidades de um chefe?” Esta linha de abordagem foi, no entanto, sujeita a críticas, uma vez que ao focar-se nas características individuais pressupõe o poder definido como um processo de influência unidireccional. A segunda abordagem apresentada procura ir mais longe, isto é, estudar o fenómeno da liderança em função da importância do contexto em que se exprime. Já não são as capacidades individuais que caracterizam a liderança, mas sim os factores do contexto que determinam o estilo de liderança. Procura-se assim compreender, por exemplo, as características do grupo e as relações entre o líder e os restantes elementos. Em particular, no contexto escolar, Sanches (1999) aponta quatro formas diversas de conhecimento organizacional dos líderes, que

constituem os campos de interacção da acção de liderança. São eles: o conhecimento de si mesmo (pessoal e profissional), da instituição, da situação e dos actores.

Fiedler (1967) identifica três variáveis contextuais que influenciam o papel do líder:

- a *autoridade formal do líder*, relativa à sua posição hierárquica;
- a *organização da tarefa*, relativa aos meios e condições de realização das actividades,
- as *relações entre o líder e os seus subordinados*, respeitante ao grau de aceitação e ao clima de trabalho no interior do grupo.

Há mesmos autores que discutem o tipo de inter-influência entre as características do líder e as exigências da situação, propondo modelos contrários. Uns defendem a necessidade de flexibilidade do líder em adaptar as suas tendências pessoais às exigências da situação. Outros, contudo, defendem que uma liderança eficaz é aquela em que o líder é capaz de modificar os dados contextuais de forma a adoptá-los ao seu próprio estilo. Seja, contudo, qual for a posição em que nos coloquemos, segundo Sanches (1999), o líder terá de desempenhar o papel de negociador de soluções e recursos, de agente divulgador de valores e ideias, de porta-voz da informação para o exterior e de regulador de conflitos. Estes papéis, “em última instância, situam-no no centro do sistema nervoso organizacional impulsionador da acção” (p. 70).

Entre os modelos que valorizam sobretudo o papel do contexto, é de referir o de House (1981, in Fisher, 1992) que identifica quatro tipos possíveis de liderança:

— a *liderança directiva*, centrada na realização de tarefa sob todas as suas formas (organização, coordenação, e avaliação);

— a *liderança de apoio*, que procura criar um clima e relações satisfatórias;

— a *liderança participativa*, que é orientada para a informação e consulta;

— a *liderança que tem como eixo os objectivos*.

É de ressaltar que o modelo apresentado entra em linha de conta com múltiplas orientações, nomeadamente, a realização da tarefa, as relações humanas e os objectivos a atingir.

A liderança pode ainda ser analisada do ponto de vista dos processos seguidos para a tomada de decisão. Há dois possíveis critérios a ter em conta quando da tomada de decisão: a qualidade da decisão, nomeadamente nos efeitos que determina no funcionamento do grupo, e a sua aceitação pelos subordinados. Fisher (1992), identifica três modelos centrais de liderança:

— o *modelo autocrático*, em que o líder identifica o problema, examina as soluções possíveis, toma a decisão e informa os seus subordinados. Este processo pode ser acompanhado de recolha de informação pontual;

— o *modelo consultivo*, em que o líder toma a decisão após um processo de trocas individuais ou dentro do seio do grupo, para avaliar os aspectos do problema;

— o *modelo participativo*, em que a tomada de decisão é feita em grupo.

Outros autores apresentam subcategorias das apresentadas, partindo ainda do mesmo quadro de referência. Por exemplo, Tannenbaum e Schmidt (1973, in Fisher, 1992) alertam para a necessidade do líder ponderar as suas forças próprias, as dos subordinados e as da situação, antes de optar por um destes tipos de liderança.

Do exposto ressalta que de uma abordagem tradicional em que o foco central do estudo das questões da liderança se centravam nas características individuais do líder, se evolui para o reconhecimento da importância dos factores contextuais. Assim, torna-se mais complexa e amplia-se a natureza da liderança. Passa-se, deste modo, a reconhecer que “a acção de liderança é sempre uma acção situada e holística (Sanches, 1999, p. 65).

Várias são as tipificações possíveis a atribuir ao poder. Para o caracterizar poder-se-á partir dos factores cognitivos e afectivos postos em jogo, das fontes que o legitimam, de factores do contexto ou ainda dos processos seguidos na tomada de decisões.

Considerações finais

Foi por mais de uma vez, ao longo deste capítulo, afirmado que a cultura profissional dos professores é complexa e pode tomar formas diversas de concretização na prática. Deste modo, valorizar tão linearmente a *colegialidade*, em detrimento do individualismo, como garante de uma mudança organizacional das escolas e das praticas dos

professores corre o risco de se tornar pouco prometedora e não levar aos objectivos desejados. Assume-se neste estudo, contudo, que a *colegialidade* é uma via muito promissora para a mudança na cultura profissional dos professores capaz de responder às necessidades de uma escola ajustada à sociedade de hoje. Em particular, falamos na necessidade de criar novas formas de ser professor na escola e de ajustar as práticas de ensino.

O significado que atribuímos à *colegialidade* neste estudo corresponde a uma forma continuada de trabalho em equipa, que leve à reflexão dos professores sobre as razões e as consequências daquilo que fazem, que os desafie a melhorar as suas práticas e a repensar no que é ser professor. Pode ter origem na identificação partilhada de um problema, assumido por todos os professores membros da equipa. Tal dinâmica pressupõe a existência continuada de negociação e construção de ideias, significados e valores comuns, marcada por uma ética de responsabilidade e de autonomia partilhada. A *colegialidade* não nega a autonomia, mas sim reconhecendo e respeitando a existência de diferenças, procura torná-la uma mais valia. Assim, nas equipas colegiais as motivações individuais não se opõem às colectivas, mas sim complementam-se e aprofundam-se (Sanches, 2000).

Há, no entanto, que garantir uma *colegialidade* que permaneça com o tempo, que se instale como uma nova cultura e não como algo extemporâneo. Em nosso entender, esta necessidade está directamente relacionada com o dilema anteriormente apresentado sobre quem recai a responsabilidade de impulsionar e garantir formas de *colegialidade* — por parte da vontade expressa dos professores ou, em oposição, por imposição de vias superiores. A literatura evidencia os riscos de uma *colegialidade*

não directamente assumida pelos professores — *colegialidade* artificial ou forçada. No entanto, em nosso entender tão pouco se poderá deixar à exclusiva espontaneidade dos professores. Poderá antes haver um processo de mútuas responsabilidades, cabendo aos diferentes intervenientes um papel de autonomia responsável, tendo por quadro de referência uma perspectiva global de um projecto educativo da escola. Estas responsabilidades a que nos estamos a referir ultrapassam em larga medida a criação de condições materiais e físicas, obviamente essenciais para a realização de um trabalho conjunto entre professores. É muito mais do que isso. A escola, enquanto comunidade educativa, deve no seu todo ter um objectivo comum partilhado, no qual se inclui o desenvolvimento de uma autonomia e de uma consciência profissional colectiva.

Uma outra questão que se coloca ao falarmos em *colegialidade* é a escolha de qual a unidade de análise a considerar no estudo da cultura profissional dos professores. Em nosso entender, e tendo por base o apresentado anteriormente, sem dúvida que os grupos disciplinares, vistos como comunidades profissionais existentes na escola, em particular, na escola secundária, são organizações provavelmente decisivas para a compreensão da cultura profissional em vigor. Em particular, o papel do delegado de grupo, enquanto líder de um poder legitimado, consignado por um processo eleitoral, poderá constituir um aspecto relevante a ter em conta. Não deve ser, contudo, ignorado o contexto que os envolve, a dimensão mais ampla, a da própria escola, de forma a que seja possível captar-se a compreensão da evidência emergente da análise do grupo em todas as suas múltiplas matizes.

Ao darmos um papel de destaque ao grupo disciplinar não estamos, contudo, a ignorar as possíveis consequências de um cultura balcanizada.

Consideramos sim que as equipas de trabalho não devem e não podem fechar-se sobre si próprias, correndo o risco, se tal vir a acontecer, de inviabilizar uma *colegialidade* tal como foi anteriormente por nós caracterizada. Estamos sim e apenas a dar um especial destaque ao grupo disciplinar de forma a respeitar a lógica organizacional que até hoje foi a seguida nas escolas secundárias portuguesas, isto é, a atender aos aspectos contextuais da realidade que queremos estudar e compreender. Esta realidade poderá mesmo vir a constituir um ponto de partida para uma interacção rotativa e democrática, seguindo uma estrutura de “mosaico fluido” (Hargreaves, 1998a).