

PROFESSORES E CONTEXTOS DE TRABALHO: TRAÇOS DA AÇÃO DOCENTE NA TRANSIÇÃO PARA UM NOVO MODELO DE GESTÃO

*Ana Maria Raposo**

*José Matias Alves***

RESUMO: Tomando como referência quatro culturas profissionais, procurámos compreender como se tece a ação docente num departamento de línguas de uma escola pública. Optámos 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 esta exerce nos seus contextos de trabalho. Para obtermos diferentes visões da realidade estudada, entrevistámos as lideranças intermédias e a equipa de gestão e procedemos à triangulação dos dados obtidos. Constatámos que as pressões da performatividade não estão 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. Concluimos 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.

* Professora do grupo 330. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa (abraposo@sapo.pt).

** Professor associado convidado da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (jalves@porto.ucp.pt).

Os professores são um produto das escolas onde trabalham, e são também, simultaneamente, produtores dos seus próprios contextos de trabalho. As mudanças que se prendem com as agendas pós-modernas, as rápidas transformações sociais e as recentes políticas educativas estão a mudar as escolas. Os contextos de trabalho dos professores são atualmente marcados por um excesso de normas, dilemas e paradoxos que dificultam e condicionam a sua ação e suscitam sentimentos de impotência, ineficácia e desencanto perante a profissão. No entanto, há nas escolas um enorme potencial de conhecimento, experiência e saber acumulado que passa despercebido. Há quem trabalhe muito bem nas nossas escolas. Há quem consiga, apesar de tudo, encontrar alento e motivação para prosseguir nesta missão quase impossível de ser professor.

Não se pode negar que houve algumas mudanças positivas na escola pública. Trabalha-se hoje melhor que há dez anos. Criaram-se percursos alternativos, prestam-se contas, monitorizam-se resultados, identificam-se pontos de melhoria. Aumentaram as taxas de sucesso, diminuíram as de abandono¹. Contudo, paradoxalmente, muito pouco mudou na forma de ensinar e fazer aprender. As portas das salas de aula das nossas escolas continuam fechadas, os professores parecem não encontrar motivos para as querer abrir. Ensinar continua a ser um trabalho solitário e de risco.

Um estudo de natureza etnográfica, desenvolvido em 2011 numa escola secundária pública, visa perceber como os professores agem e interagem neste contexto de mudança, como respondem às pressões da performatividade, como se adaptam às exigências de um sistema fortemente centralizado, aos apelos de uniformização e aos novos poderes atribuídos à gestão. Através do olhar do investigador participante procurámos analisar as interações entre as culturas profissionais dos professores e a cultura de escola, os modos de trabalho docente, as práticas de liderança, a relação entre os docentes e a hierarquia escolar no quadro de uma mudança morfológica do modelo de gestão decretado em 2008.

1. A (RE)CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONALISMO DOCENTE

A partir dos anos 80, o conhecimento profissional docente tem vindo a revelar-se como uma área de investigação importante, reforçada pela intensificação do movimento de profissionalização do ensino e pela necessidade

¹ No entanto, estas melhorias são, por vezes, meramente formais e outras vezes aparentes.

de construir um repertório dos saberes necessários à reconfiguração da profissionalidade docente. Segundo Roldão (2008), para produzir estratégias e políticas de formação mais eficazes, é preciso reconceptualizar a própria noção de ensinar. Para a autora, o que distingue a função docente é o *saber ensinar como atividade transitiva*, que se traduz na competência *de fazer com que alguém aprenda alguma coisa* (*idem*, 2005). 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.

A importância dos professores no início deste século é reconhecida pelas agendas políticas internacionais. O diagnóstico de *Teachers Matter* (2005) relativamente ao desenvolvimento do conhecimento e das competências dos professores identifica uma preocupação generalizada: o déficit de “qualidade”. Consta-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 recente sobre desenvolvimento profissional (Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg, 2009) aponta exatamente para este desencontro entre a oferta e a procura. Apesar de abundante, a formação disponível parece não ter o impacto desejado na prática letiva e na melhoria das escolas. As conclusões 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, 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 oferta formativa, tendencialmente centrada na dimensão técnica de aplicação da teoria à prática, que concebe o professor como um executante, arreado dos contextos organizacionais onde o ensino acontece. 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 (Canário, 1988 e Marcelo, 2009), e na adoção de um *profissionalismo interativo* (Fullan e Hargreaves, 2001), centrado na valorização de qualidades humanas e nas relações que as pessoas estabelecem nos seus contextos de trabalho, baseado na experimentação de novas abordagens, na busca de rumos mais promissores e na redefinição de novas estruturas.

A literatura sobre desenvolvimento profissional destaca uma mudança de paradigma: da visão inicial do conhecimento como algo exterior ao professor, passa-se ao reconhecimento do valor dos saberes que o professor constrói a partir da sua atividade docente (Day, Lieberman, Sachs, Cochran-Smith & Lytle, 1999). Emerge a ideia do professor como investigador, gerador de conhecimento, resultante das suas experiências e reflexões, capaz de gerir a sua própria formação (Perrenoud, 2000). O professor surge como um profissional que produz saberes e competências profissionais². 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.

2. CULTURA DE ESCOLA: VER PARA MUDAR

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 (Rutter, 1979). Uma outra corrente de investigação centrada na 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. 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 a mistura social dos alunos.

Segundo Stoll (1999), 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. Para David Hargreaves (1999), 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

² Este conceito é mais uma possibilidade e uma exigência dos contextos educativos do que uma assunção generalizada dos profissionais.

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”. Schein (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).

O papel da liderança na cultura de escola é fundamental. Para Nias (1989) e Schein (1985), os líderes são os fundadores da cultura de escola. É da sua responsabilidade mudar a cultura, instituindo novos valores e crenças. Parece ser consensual que um bom entendimento da cultura de escola é um pré-requisito fundamental para a mudança, porque esta terá de vir de dentro da própria escola, onde se tece a teia de valores, crenças, normas, emoções, de relações sociais e de poder que dão forma à cultura de escola.

3. AS CULTURAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES: A PERSPETIVA DE ANDY HARGREAVES

Andy Hargreaves (1992: 217) define culturas profissionais como “as 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”. 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.

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” (Hargreaves, 1998: 187). 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” (*idem*). O isolamento impede o reconhecimento do mérito, o *feedback* positivo, a divulgação e celebração de boas práticas. O autor argumenta 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. Hargreaves propõe uma reinterpretação do individualismo, tal como tem sido estudado por outros autores, afirmando que as suas alegadas fraquezas não estão provadas. O autor identifica e revaloriza aspetos particulares desta cultura profissional relacionados com o potencial criativo da individualidade no ensino.

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; voluntárias; orientadas para o desenvolvimento; difundidas no tempo e no espaço*. Segundo o autor, a colaboração parece ter-se tornado numa 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 para a promoção na carreira. A cultura colaborativa é difícil de conciliar com a cultura da maioria das nossas escolas. A reduzida autonomia, a forte carga burocrática e a intensificação do trabalho docente são fatores que deixam pouco espaço para a evolução desta cultura profissional.

A par da colaboração, a colegialidade surge na literatura sobre ciências da educação como impulsionadora da mudança. Ambas estimulam a partilha e o desenvolvimento de competências e fazem com que os professores aprendam uns com os outros, indo além da reflexão individual. 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 (Lieberman e Miller, 1992).

As relações colegiais produtivas são também 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 vantagens da colegialidade e da colaboração para a saúde e eficácia organizacional são inúmeras e amplamente apregoadas.

No entanto, se procurarmos analisar o que diz a investigação sobre práticas colegiais e colaborativas geradoras de mudança, constata-se que os

resultados não são animadores. As esperanças iniciais depositadas nas culturas colegiais e colaborativas entre os professores têm vindo a ser questionadas pelos resultados de vários estudos (Little, 1990; Leithwood e Jantszi, 1990; Lieberman, 1992). A colegialidade parece não ser afinal a varinha mágica para a mudança. As culturas colegiais e colaborativas têm 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. As estruturas fortemente burocráticas dos sistemas de ensino não favorecem a emergência de práticas colegiais e colaborativas espontâneas, contribuindo antes para enfraquecer iniciativas deste tipo, através de uma colegialidade mandatada. Hargreaves (1998:253) 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 de a executar, sobretudo quando não se vislumbram os benefícios do trabalho imposto. A colegialidade artificial “atrasa, distrai e menospreza os professores”. 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. Segundo o autor, 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 das suas escolas.

A balcanização é uma cultura 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, 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; permanência elevada; identificação pessoal; compleição política* (Hargreaves, 1998). A balcanização é muito comum nas escolas secundárias, organizações mal preparadas para enfrentar os complexos desafios do mundo pós-moderno. Segundo Hargreaves, 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.

Hargreaves conclui que as escolas eficazes terão de ser capazes de construir relações internas e ligações que simultaneamente promovam a colegialidade e o individualismo. Parece um paradoxo, mas a cultura de escola deverá promover a aprendizagem em grupo ao mesmo tempo que preserva a individualidade, porque as escolas precisam de criatividade e imaginação para lidar com o desconhecido e resolver problemas.

Em síntese, o conhecimento da cultura de escola e das culturas profissionais dos professores facilita processos de mudança. E porque há práticas que se adequam melhor a determinados contextos do que a outros, a mudança eficaz terá de vir inevitavelmente de dentro da própria escola e terá de implicar os professores.

4. REFERENCIAL TEÓRICO PARA UM MODELO DE ANÁLISE

A escola tem a seu cargo a função social secular de ensinar/fazer aprender, a que 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 (Guerra, 2001). A escola deverá então ser entendida como uma entidade dinâmica e específica, o que resulta das suas características como entidade social, como comunidade e como organização. E porque a escola é um local onde 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, com várias lentes, porque a objetividade só se consegue pelas sucessivas triangulações de subjetividades.

Procurámos através de três abordagens teóricas observar e interpretar as dinâmicas de ação dos contextos de trabalho em que os professores se movem. Privilegámos a perspectiva burocrática, pela sua visão da escola como elemento de uma cadeia hierárquica, resultante de um “modelo organizacional decretado”; a perspectiva das relações-humanas, pela relevância que atribui à participação dos atores e às suas formas de comunicação; a perspectiva neo-institucional, pelo destaque que concede à força da tradição, das rotinas e dos símbolos dentro da instituição.

O quadro que se segue propõe 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 foi apoiar a leitura da ação dos atores na descoberta dos significados que as dinâmicas entre as culturas profissionais e a cultura de escola permitiram desocultar.

Quadro 1. Matriz do referencial teórico

Variáveis	BUROCRÁTICA	RELACIONAL	NEO-INSTITUCIONAL
ESTRUTURAS	<ul style="list-style-type: none"> • Formais • Hierárquicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexíveis 	<ul style="list-style-type: none"> • Debilmente articuladas • Simbólicas • Isomórficas
PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Centralizado • Autoridade/ poder 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado nos atores • Horizontalidade • Negociação/ consenso 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiguidade • <i>Caixote do lixo</i> • <i>Hipocrisia</i>
LIDERANÇA	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritária • Centralizadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformacional • Democrática • Estilo ideográfico 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Laissez-faire</i> • Estilo nomotético
CULTURAS PROFISSIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Individualismo • Prof. funcionário 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> • Colegialidade
ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Organização formal e normativa • <i>Fábrica</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade • <i>Campo de batalha</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Entidade que certifica saberes • Mimetismo (imitação) • Uniformização
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Decretado • Quantificável 	<ul style="list-style-type: none"> • Interativo/ partilhado • Supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimado por certificados/diplomas
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Eficácia e controlo sob a aparência da simulação 	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa • Regulação 	<ul style="list-style-type: none"> • Hipervalorização • Controlo escasso • Fuga/simulacro
REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Prestação de contas formal(izada) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Escassa • Dissimulada • Lógica de 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

5. OPÇÕES METODOLÓGICAS

O departamento de línguas de uma escola secundária numa cidade da Beira Interior constituiu o “caso” deste estudo. Optou-se por uma abordagem naturalista, essencialmente qualitativa. Elaboraram-se guiões para os instrumentos de registo, tentando adequá-los ao tipo de informação a 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. Procuraram-se respostas para as seguintes questões de investigação: 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 fatores condicionam processos colaborativos no departamento/escola?

A estratégia central da investigação foi um *focus group* em que participaram oito professores do departamento³. Pretendeu-se 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. Esta foi a técnica de recolha de dados que melhor captou o *clima* do contexto, através da qual se revelaram os comportamentos e os significados construídos pelos sujeitos. Para complementar a informação recolhida junto dos professores e confrontar os dados obtidos com outras visões da realidade estudada foram realizadas três entrevistas semiestruturadas a elementos do departamento que asseguram as funções de liderança intermédia. Por último, numa entrevista em painel ouviram-se também três elementos da equipa de gestão.

Procurámos, através deste dispositivo, captar os pontos de vista dos vários atores, construindo para isso categorias comuns que atravessaram os vários guiões, de modo a permitir a triangulação de dados. O processo de análise de conteúdo (Vala, 2009) processou-se da seguinte forma: leitura dos protocolos, recorte do texto em unidades de análise, inclusão das unidades nas respetivas categorias e subcategorias e associação das unidades de registo aos respetivos indicadores. Recorremos também à análise documental de atas do departamento, relatórios da avaliação externa (2007 e 2011) e de autoavaliação, à consulta de documentos estruturantes da escola: projeto educativo, projeto curricular, planos de atividades e ainda a algumas notas de um diário de campo.

³ Para além do *focus group*, a observação e a imersão da ação e o inerente *diário de bordo* foram recursos fundamentais para coletar e analisar dados.

Como nos diz Guerra (2002, 2003), “numa escola tudo fala” e “existem múltiplas visões e interpretações da realidade”. A investigação naturalista não procura uma realidade única; neste sentido, a atividade do investigador é uma atividade social, que não pode ser neutra. O recurso à triangulação permite “depurar os dados, conferir-lhes maior qualidade e valor” e tem como objetivo a procura da verdade, mas não necessariamente uma verdade única. Conscientes de que a dupla condição de observador e participante coloca o investigador numa situação de equilíbrio precário, sentimo-nos, por um lado, na obrigação de não expor demasiado uma área “secreta” a que nos foi facultado acesso, mas tivemos também a preocupação de mostrar fielmente o que os dados revelaram. Assim, este olhar que nos propusemos lançar sobre a escola, será sempre marcado pela nossa visão pessoal porque a realidade não existe de forma independente do sujeito, não existe sem a experiência, o conhecimento, a visão, a mediação do sujeito.

6. RESULTADOS

Como se organiza a ação docente

A incursão pelas práticas e lógicas de ação deste departamento teve como objetivo perceber como se organiza o trabalho docente dentro de quatro subcategorias: planificação, realização, avaliação e reflexão. Constatou-se que as teias que tecem a ação docente são claramente marcadas pelos condicionalismos de uma face dupla bem visível na organização: a burocrática e a neo-institucional, fazendo lembrar a metáfora da *organização díptica* cunhada por Licínio Lima (1992).

A planificação da ação inscreve-se em rotinas profissionais burocráticas preestabelecidas, com pouco impacto sobre os alunos, descartando os documentos estruturantes da escola, aos quais os professores não reconhecem benefícios para orientar a sua ação em termos pedagógicos, conferindo-lhes antes um valor simbólico. 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 é também marcado por uma forte carga burocrática, que tem vindo a intensificar-se, causadora de sentimentos de asfixia e desgaste, a que os professores dão repetidamente expressão.

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, que permite aferir a progressão no desenvolvimento do currículo e uniformizar critérios e instrumentos de avaliação. Por imposição da gestão de topo, esta necessidade de maior articulação inscreve-se numa política de uniformização⁴, bem desenvolvida e disciplinada pela gestão intermédia, que exerce algum controlo sobre os professores. Este controlo 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 descrição interna, confiança e boa-fé, típica das dinâmicas de ação que caracterizam o lado neo-institucional das organizações.

Quando solicitados a refletir sobre a sua 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, paradoxalmente verbalizada e claramente explicitada: as justificações para o insucesso são sempre as mesmas; não se propõem soluções inovadoras; depois de muitos anos de serviço já não há mais nada para aprender. No departamento 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. Neste contexto, é visível a incapacidade do departamento como estrutura pedagógica na sustentação da ação docente e no apoio aos professores que se debatem com o insucesso, deixando-os carregar sozinhos esse peso, que resulta em sentimentos de impotência e solidão profissional verbalizados no *focus group*.

4 A política de uniformização desenvolve-se em vários planos e palcos: no plano central, as orientações curriculares e avaliativas acentuam o seu valor intrínseco; no plano local e nos vários palcos dos departamentos e grupos, esta orientação é replicada também como forma de desresponsabilização face à heterogeneidade discente que exigiria respostas diferenciadas.

A expressão “plano curricular do Estado” é usada com ironia 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 pela equipa de gestão de modo a promover a articulação de atividades e 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.

Confrontados com 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 na avaliação externa e nos *rankings*, os professores confessam que há uma tendência para “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 “mascarar as notas”. Entre a ordem burocrática da prescrição de resultados para atingir objetivos definidos e a pressão neo-institucional que 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: 2006) que explica a incongruência entre o discurso, a decisão e a ação. A resistência à mudança está também na base deste jogo do faz-de-conta da avaliação. Os professores não querem admitir que a escola não é a mesma, que é preciso mudar as práticas, as relações professor-aluno, a didática e a avaliação. 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.

A reflexão sobre a autoavaliação de escola deixa transparecer alguma desconfiança na eficácia do processo e denuncia o facto de não produzir mudanças significativas. Os professores referem que 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, a direção admite alguma surpresa face ao desejo da comunidade educativa de construir uma imagem pública significativamente positiva da escola, tendo esta vontade sido traduzida numa melhoria nos resultados escolares alcançados. Esta

imagem pode ser explicada pelo viés da autorrepresentação e pelo que Brunsson (2006) designa como *hipocrisia organizada*. De facto, parece ser difícil comprovar alguns destes resultados, de acordo com os dados que recolhemos. É também visível que a equipa de avaliação externa da IGE não se deixou totalmente convencer por uma certa encenação da realidade. A leitura dos relatórios de avaliação externa deixa ver que há uma ausência de respostas adequadas às debilidades identificadas.

As culturas profissionais 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 e 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. 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 devem supostamente regulamentar o trabalho de subgrupo. Recorrendo ao seu poder *periférico* (Caria, 2007), 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 investigadores participantes, 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 têm abafado esta cultura. 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 pois se baseia quando muito na troca e não na construção participada e parti-

lhada, faltando tempos e espaços de encontro e desenvolvimento profissional que em tempos já existiram.

A balcanização é visível no departamento e parece mesmo ser cultivada por determinados professores ou grupos que se demarcam, o que gera uma certa frustração nas 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.

O impacto da cultura organizacional da escola nas culturas profissionais dos professores

Na sessão de *focus group* o tom que marcou a sessão foi de crítica permanente ao controlo apertado do sistema burocrático centralizador. 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. Em suma, o desencanto de uma profissão que deixou de fazer sentido para quem escolheu ensinar, e para o qual poderemos encontrar explicações no *transbordamento* (Nóvoa, 2007), na falência das promessas da escola num *tempo de incertezas* (Canário, 2008), ou na *tiranía da transformação permanente* (Barroso 2005: 176) com um constante apelo à mudança sem uma “coordenação integrada nem uma política global que lhe dê coerência” e que se traduz numa falta de apoio consistente ao trabalho pedagógico, na falta de formação profissional adequada aos problemas sentidos pelos professores e num descartar de responsabilidades do poder central.

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” (Formosinho e Machado, 2007), a impessoalidade e a distância entre quem decide, a direção, e quem executa, os professores. Por outro lado, este quadro convoca também a lente neo-institucional. A ineficácia, a desconexão e o desnorde 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, recorrendo estrategicamente ao poder de recriar ou mesmo descartar as normas impostas.

O papel da liderança

A mudança de paradigma na gestão da escola (Dec.-Lei n.º 75/2008) 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; como se chega já não é tão relevante. 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. O impacto de um estilo algo *tóxico* de liderança (Alves, 2011) na cultura do departamento é contraproducente e balcaniza, em vez de estimular o envolvimento dos professores. Ainda assim, 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, embora se façam críticas pontuais. Reconhece-se o dinamismo da equipa. Está montado o cenário gerencialista propício à performatividade onde a cultura individualista e a insegurança profissional ganham terreno e a colaboração perde o pé.

O trabalho colaborativo

A cultura de partilha tem expressão significativa na escola, não tanto a nível do departamento, mas mais em torno da criação de projetos, o que se traduz em trabalho colaborativo espontâneo, impulsionado por alguns núcleos mais dinâmicos; mas há vozes muito críticas em relação aos projetos, vistos por alguns professores como “a montra” da escola para o exterior. Os professores reconhecem que o trabalho de projeto é uma tradição na escola e um incentivo à colaboração; no entanto, com alguma ironia, denunciam o exagero de projetos que levou a direção a regulamentar a participação dos professores, tentando disciplinar e impor limites na “corrida às evidências”. O tempo (dos professores e dos alunos) é claramente um fator impeditivo da cultura de colaboração e temos de lhe dar um significado relevante pela frequência com que é evocado, como um bem cada vez mais escasso na vida da escola. Nas intervenções do *focus group* a variável tempo aparece associada à asfixia, à descoordenação, ao formalismo, à burocracia e às relações interpares. Outros fatores de inibição da colaboração apontados são o desgaste e a desmotivação docente, a avaliação do desempenho e o individualismo.

Convocamos, para concluir, a imagem do icebergue (Herman,1970) que mostra um departamento dinâmico, com bons resultados, uma boa imagem institucional, inserido numa escola bem cotada nos *rankings* nacionais. Mas esta é a fotografia oficial, a ponta do icebergue, a fachada neo-institucional que esconde a realidade que os professores sentem e a que se acomodam. A parte submersa mostra uma outra realidade: um grupo de professores inquietos e desencantados, 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, 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, operado, qual correia de transmissão, pela direção e aceite por (quase) todos como um “destino” ou uma fatalidade. Os efeitos deste cenário têm repercussões significativas na cultura de escola e na qualidade dos serviços prestados.

7. CONCLUSÕES

O estudo revela a dificuldade dos professores em conciliar o que consideram ser um ensino de qualidade com um sistema cada vez mais apertado de prestação de contas, de regulação e monitorização de resultados. A pressão da performatividade (Lyotard, 1984) leva-os por caminhos que não escolheram e pede-lhes que façam concessões que não aprovam. Os exames, os testes intermédios, os *rankings*, os gráficos, a avaliação por pares, as reuniões de subgrupo, a análise pública da estatística, que expõe e nomeia, são as tecnologias desta performatividade, em que a ética do serviço é substituída pela eficácia da técnica e pela primazia da razão instrumental. Esta “combinação da reforma gerencialista performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor” (Ball, 2005) e, neste registo, os professores questionam a sua identidade e 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. Há sinais de que a cultura de escola está a mudar: o comprometimento está a abrandar, o individualismo intensifica-se e as relações de trabalho tendem a desumanizar-se. O reconhecimento de que algo falhou neste processo é importante: “(...) a mudança foi muito rápida. A mudança no ambiente de escola. Eu acho que nós falhámos todos nisso,

deixámos que ela acontecesse.” 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.

O que poderá então capacitar os professores e fazê-los querer mudar uma escola em que se sentem aprisionados? Embora esta questão não tenha sido objeto de estudo, enunciámos algumas hipóteses exploratórias que decorem do campo teórico onde nos movemos e que poderão ser objeto de pesquisa futura: a criação autónoma de tempos e espaços para experimentar novas soluções sem medo de arriscar e falhar, a instituição de um reconhecimento explícito por parte dos pares e das hierarquias, a divulgação de práticas inovadoras e uma centralização na melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos podem ser mecanismos promotores desta capacitação. Se, como se comprova neste estudo, a mudança eficaz não pode ser decretada, confirmando-se a velha tese de Michel Crozier (1979) de que *não se pode mudar por decreto*, ela terá de partir da escola e não pode deixar de envolver e implicar os professores, em processos de reconstrução da identidade docente, na construção de redes de trabalho coletivo e em práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (Nóvoa, 2009: 8).

Referências bibliográficas

- Alves, José Matias (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção*. Porto: Edições ASA.
- 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, 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, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brunsson, Nils (2006). *A Organização da hipocrisia*. Porto: ASA.
- Canário, Rui (1988). “A escola: o lugar onde os professores aprendem”. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.

- Canário, Rui (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”, *Educação Unisinos*, 12 (2):73-81, maio/agosto.
- 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>.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). “Relationships of knowledge and practice: Teacher Learning in Communities”. *Review of Research in Education* (Vol. 24, pp. 251-307). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Crozier, Michel (1979). *On ne change pas la société par décret*, Paris: Fayard.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Deal, T. E. e Kennedy, A. (1983). Culture and School Performance, *Educational Leadership*, Vol. 40, No. 5, pp. 140-141.
- Flores, M. A. e Veiga Simão, A. M. (Orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. e 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, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA.
- 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 (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, David. (1999). “Helping Practitioners Explore Their School’s Culture”, *School Culture*, pp. 48-65.
- Herman, S. (1970). <http://sandylearningblog.wordpress.com/2010/11/02/the-second-model-the-iceberg-model-of-workplace-dynamics/>, consulta 18/3/2013.
- Lieberman, A. e 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, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- 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.
- Liotard, J. F. (1984). "The Postmodern Condition: A Report on Knowledge" pp. 71-82, *Theory and History of Literature*, Vol. 10. Minneapolis.
- Marcelo, Carlos (2009). "Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro", *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 8, pp. 7-22. Consultado em 3/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*, Sage.
- Nias, J. (1989). "Refining the 'cultural perspective'". *Cambridge Journal of Education* 19: 143-146.
- Nóvoa, A. (2007). "Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo" Conferência em 5 de outubro de 2006, São Paulo, Brasil. São Paulo: Sinprosp.
- 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.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Prosser, J. (1999). *School Culture*. London: Sage Publications.
- Roldão, Maria do Céu (2005). "Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior", *Revista NUANCES, UNESP*. Ano XI, n.º 13, jan.-dez., pp. 108-126.
- Roldão, Maria do Céu (2008). "Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva". In Ministério da Educação/DGRHE. *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.
- 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.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Stool, L. (1999). "School culture: Black hole or fertile garden for school improvement", in J. Prosser (Ed.). *School Culture*. London: Sage Publications.

ABSTRACT: Taking as reference four professional cultures, we tried to understand how teachers work in a department of a public school. We 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. Data triangulation allowed us to confirm information, detect inconsistencies and enhance confidence in the data collected. We realized that the pressure of performativity 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.

KEYWORDS: professional cultures, school culture, performativity, professional identity, teacher burnout.