

QUESTÕES CENTRAIS NO ESTUDO DAS CULTURAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES: Uma síntese crítica da bibliografia *

Jorge Ávila de Lima **

Nos tempos recentes, as culturas ocupacionais dos professores têm vindo a ser objecto de uma atenção mais cuidada. Através de uma revisão crítica da literatura da investigação realizada neste domínio, este artigo chama atenção para a necessidade de se discutir o conceito de cultura tal como este tem sido aplicado às escolas e ao corpo docente. Discute-se o problema da unidade e da diversidade cultural no seio da profissão docente, dando-se particular ênfase às culturas dos estabelecimentos de ensino. Destaca-se, em particular, a dimensão interactiva das culturas de escola. Neste âmbito, procura-se problematizar a noção de colegialidade docente, analisando e confrontando os seus benefícios ao nível da mudança educativa, bem como as ambiguidades e perigos que encerra.

Quando escutamos uma sinfonia, estamos preparados para captar e responder ao tema melódico e é muito fácil esquecer que a forma como nós o ouvimos é, em grande medida, literalmente determinada por pautas de instrumentos que não estão a tocá-lo mas que, todavia, fazem parte do todo. Se olharmos para as características dos professores desta maneira, podemos aprender

* Tradução revista e adaptada de um capítulo integrando uma tese de doutoramento defendida na Universidade dos Açores em 15 de Dezembro de 1997. A realização desta tese contou com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.

** Departamento de Sociologia da Universidade dos Açores

bastante – da mesma forma que podemos apreciar os temas melódicos de uma sinfonia – mas, do mesmo modo que a melodia não é a sinfonia, as características dos professores não são também mais do que um aspecto de uma orquestração mais complicada de factores. O facto de estarmos mais orientados para responder às características dos professores e pensar sobre elas ilustra provavelmente mais as nossas formas costumeiras de pensar do que a complexidade da cultura da escola (Sarason, 1982: 213)

Até muito recentemente, as características culturais específicas dos professores enquanto grupo social foram virtualmente ignoradas nos estudos sociológicos da educação. Devido a um acesso mais fácil dos investigadores às populações estudantis, os estudos mais significativos sobre as escolas enquanto organizações foram inibidos por uma aplicação selectiva da análise organizacional que se preocupava mais com os estudantes do que com os docentes (Bell, 1980). Para além disso, quando estes últimos eram objecto de estudo, a maior parte dos observadores concentrava-se essencialmente nos seus atributos individuais e negligenciava os seus laços mútuos ou a sua especificidade colectiva enquanto grupo ocupacional possuidor de uma cultura própria. Este esquecimento da cultura ocupacional dos professores estreitou o campo da sociologia da educação, ao nível internacional, durante um período bastante considerável.

A atenção concedida às culturas ocupacionais dos professores representou, pois, uma importante viragem na sociologia da educação. No último quarto de século, os sociólogos da educação começaram a dar mais atenção às formas através das quais os professores interpretam e desempenham o seu papel ocupacional. Este artigo procura examinar alguns dos resultados mais relevantes deste esforço de investigação, apresentados na literatura existente sobre as culturas de trabalho dos professores. Nele, descreverei e discutirei alguns resultados importantes dos estudos realizados neste domínio, tendo em vista esboçar um quadro teórico de referência que permita situar conceptualmente a questão da interacção entre professores no interior dos estabelecimentos de ensino, aspecto ainda pouco estudado entre nós.¹

¹ Para uma excepção ver Caria (1997).

O problema da unidade na cultura dos professores

O conceito de cultura

Na bibliografia sobre os professores, é comum encontrarmos estudos que se referem às suas teorias «implícitas» e «subjectivas», sugerindo que as suas cognições e comportamentos são guiados por sistemas *personais* de crenças, valores e princípios (ver, por exemplo, Clark & Peterson, 1986) Crê-se que estes sistemas constituem teorias *subjectivas*, organizadas em agregados de cognições (por exemplo, conhecimento, opiniões, crenças) que os professores aplicariam nas situações concretas de modo a legitimar as suas práticas (Corporaal, 1987) Por outras palavras, as teorias implícitas seriam quadros de referência através dos quais os professores percepcionariam e processariam informações, constituindo sistemas de teorias, crenças e valores parcialmente articulados acerca do papel do professor e do processo de ensino-aprendizagem (Clark & Peterson, 1986: 287) ²

Estes conceitos são inadequados para os propósitos deste artigo porque exprimem uma concepção excessivamente psicológica da forma como os professores representam o seu papel e o seu mundo profissional Sugerem que cada professor possui a sua própria «cultura» e que o ensino seria caracterizado por uma miríade de tais «culturas» idiossincráticas De um ponto de vista sociológico, tal ideia é insustentável, pois dá um fraco contributo à compreensão das dimensões *culturais* da vida quotidiana dos professores nas escolas onde trabalham

Os fenómenos que são relevantes para o sociólogo da educação que se interessa pelas culturas dos professores localizam-se em realidades *colectivas*, em interacções interpessoais e intergrupais e não em factores personalizados São aquelas interacções que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido Há mais de duas décadas, Sarason (1982) chamou a atenção para o facto de que praticamente tudo o que sabemos sobre a cultura da escola deriva de uma

² No âmbito desta perspectiva, o termo «teorias» é utilizado para descrever «proposições razoavelmente explícitas acerca das características de objectos e classes de objectos» (Nisbett & Ross, citados em Clark & Peterson, 1986, p 281)

psicologia individual implícita ou explícita. A forma de evitar as limitações inerentes a esta «psicologização» dos comportamentos docentes é examinar as suas características culturais *enquanto grupo social*.

Um dos principais campos de pesquisa que fornece um importante contributo para uma abordagem cultural ao grupo ocupacional dos professores é o dos estudos da *cultura organizacional*, inicialmente inspirados por movimentos teóricos no campo empresarial.³ Em Portugal, nos anos 90 verifica-se um movimento gradual no sentido de dar mais atenção a estes estudos e explorar as suas potencialidades para a investigação focada nos estabelecimentos de ensino. Estevão e Afonso (1991) foram provavelmente os primeiros a chamar a atenção para a importância de «transferir para o contexto da escola alguns dos vectores teóricos presentes na literatura sociológica que se tem preocupado com a caracterização dos processos de socialização profissional e de construção das identidades sociais ligados aos locais de trabalho» (p. 155).⁴

De um modo geral, o campo dos estudos da cultura organizacional tem-se caracterizado por uma luta entre perspectivas que competem entre si pela obtenção da dominância intelectual (Martin & Frost, 1996). Na área da pesquisa sobre as organizações em geral, os entendimentos e as interpretações existentes sobre o termo «cultura» variam amplamente de estudo para estudo (Wright, 1994), acontecendo o mesmo com a literatura educacional (Nias, 1989).

A maior parte das utilizações do termo «cultura» nos estudos educacionais refere-se a entidades indiferenciadas (por exemplo, o «clima» ou o «ethos» geral de uma escola) e deixa-o sem um conteúdo distintivo bem definido. Como salienta Erickson (1987), estas utilizações variadas deixam o fenómeno da cultura «invisível e tácito – está de algum modo no ar à nossa volta mas não o podemos ver nem falar acerca dele» (p. 12). Esta variedade de aplicação do conceito de cultura nos estudos organizacionais não constitui propriamente uma surpresa, uma vez que tal conceito foi ele próprio tomado de empréstimo à disciplina da antropologia, onde também não existe actualmente qualquer consenso sobre o seu significado (Smircich, 1983).

³ A este respeito ver Vala, Monteiro e Lima (1988).

⁴ Na área educativa, o estudo português mais aprofundado neste domínio é indubitavelmente o de Rui Gomes (1993).

Quase todas as principais concepções existentes sobre a cultura das escolas são essencialmente *idealistas*, no sentido em que representam a cultura como consistindo, não em comportamentos propriamente ditos, mas antes em *quadros interpretativos* que permitem conferir significado aos comportamentos dos actores. Por exemplo, alguns autores definem a cultura dos professores como o conhecimento que estes utilizam para definir as suas situações de trabalho (ver, por exemplo, Feinman-Nemser & Floden, 1986: 505). Outras perspectivas idealistas colocam a ênfase nas crenças e nos valores. Estas diversas perspectivas têm em comum o facto de ignorarem as práticas (por exemplo, os costumes, os rituais e as cerimónias) como constituindo parte integrante do sentido antropológico original do termo «cultura».

Em Portugal, uma excepção a esta tendência idealista é a de Nóvoa (1992: 30), que, na linha de Beare, assume como componentes da cultura organizacional, para além das «bases conceptuais» e dos «pressupostos invisíveis» (nomeadamente, os valores, as crenças e as ideologias), as «manifestações verbais e conceptuais» (por exemplo, a linguagem e as metáforas), as «manifestações visuais e simbólicas» (por exemplo, os logotipos e uniformes) e as «manifestações comportamentais» (por exemplo, os rituais e cerimónias). Contudo, o autor deixa de fora destas últimas uma componente absolutamente fundamental da dimensão comportamental da cultura: os modos de relacionamento informal que se estabelecem «espontaneamente» entre os actores sociais, expressão última da concretização da sua cultura ao nível do comportamento quotidiano. Com efeito, no estudo das culturas organizacionais dos professores, podemos estar mais perto daquilo que eles valorizam observando os seus comportamentos – nomeadamente, os informais – do que perguntando-lhes o que pensam (Nias, Southworth e Yeomans, 1989) ou observando a sua conduta em situações formalmente planeadas (por exemplo, Conselhos de Turma ou Conselhos Pedagógicos)⁵

Neste contexto, Trice e Beyer (1993) definem a cultura como «fenómenos colectivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e ao caos que são inevitáveis na experiência humana». Os autores distinguem duas categorias

⁵ A importância da informalidade nas culturas profissionais dos professores portugueses foi sublinhada com particular acuidade por Caria (1997).

principais de cultura: *substância* («sistemas partilhados de crenças emocionalmente carregados aos quais chamamos ideologias») e *formas* («entidades observáveis, incluindo acções, através dos quais os membros de uma cultura exprimem, afirmam e comunicam uns aos outros a substância da sua cultura») (p 2)⁶

Esta concepção da cultura, englobando simultaneamente crenças e actos, é expressa sucintamente na definição de Hamilton e Richardson (1995) de que a cultura é «o conhecimento socialmente partilhado e transmitido do que é e devia ser simbolizado em actos e artefactos» (p 369). É pena que na sociologia o termo tenha tendido a ser utilizado num sentido mais restrito, sendo geralmente reservado às ideias abstractas (Berger, 1995).

A significância do conceito de cultura para o estudo das escolas enquanto organizações advém da sua capacidade para iluminar e revelar fenómenos novos que permaneceriam encobertos em outras abordagens. Concepções diferentes de cultura dão origem a questões de pesquisa e interesses de investigação também diferentes (Smircich, 1983). Neste sentido, definir a cultura como padrões de significado e de acção implica conceder um lugar importante às questões da *interacção* e da *interdependência* no estudo das culturas profissionais dos professores. A importância de examinar estas culturas do ponto de vista da interacção social decorre do facto de elas especificarem um modo *dominante e legítimo* de relacionamento profissional entre os docentes (Thurler, 1994). É, aliás, neste sentido que Andy Hargreaves (1992) define estas culturas 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» (p 217).

Em síntese, as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas. *Fazer e agir* é culturalmente tão significativo como *sentir* ou *pensar*. Abordaremos mais frutuosamente estas culturas se as encararmos, não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como *modos de acção e padrões de interacção* consis-

⁶ Os autores referem quatro categorias principais de formas culturais: os símbolos, a linguagem, as narrativas e as práticas (ver p 77)

tentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho

Desafios no estudo das culturas dos professores

O estudo das culturas dos docentes é uma tarefa complexa. O conhecimento, os valores, as normas e os padrões dominantes de comportamento destes actores sociais são difíceis de identificar. Não estão disponíveis à observação directa e organizam-se de modos diversos e complexos. Por outro lado, muitas vezes as acções e interacções dos professores parecem resultar de disposições pessoais que as tornam aparentemente desordenadas e contingentes, parecendo resultar de idiosincrasias e de humores pessoais e não tanto de processos de cariz colectivo.

Todavia, em resultado da sua exposição a um contexto específico de trabalho e da sua construção de respostas comuns a circunstâncias semelhantes, os professores partilham sentimentos e pensamentos comuns sobre o seu trabalho e manifestam comportamentos similares em relação a este. Lortie (1975) defendeu que estes factores estão na origem de um «ethos ocupacional» particular. Em Portugal, ao longo da História, o grupo dos professores também ganhou coerência interna em resultado de poderosas circunstâncias e imposições *externas*, nomeadamente, a sua passagem ao estatuto de funcionários do Estado no século XVIII. Sobretudo a partir do início do século XX, a acção colectiva organizada dos professores em busca de um melhor estatuto social e de uma maior autonomia profissional estabeleceu gradualmente uma unidade interna ao próprio corpo docente, reforçando as percepções que os membros dos diferentes níveis de ensino têm de pertencer a um mesmo grupo social (Nóvoa, 1989) ⁷

Mas será a unidade na prática condição suficiente para falarmos da existência de uma cultura homogénea entre os professores? Em caso afirmativo, que dimensões da prática são relevantes para a existência desta homogeneidade?

⁷ Contudo, em 1991 ainda era possível afirmar que, no seio do corpo docente, «A ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de *funcionários* do que de *profissionais autónomos*» (Nóvoa, 1991, p. 66, itálicos no original).

Onde podemos nós desenhar a linha que delimita a diversidade incoerente da comunhão significativa entre os professores? Estas são questões complexas que, para serem elucidadas, necessitam de um amplo debate teórico e de um suporte empírico substancial. Em ambos os domínios, estamos ainda longe de dispor de elementos suficientes que nos permitam dar-lhes uma resposta cabal.

Alguns autores sustentam que os professores se encontram unidos por um forte consenso cultural referente a diversos aspectos da sua ocupação.⁸ Mas devemos ser cuidadosos em relação a este tipo de afirmações porque muitas vezes a ênfase pública de princípios culturais partilhados pode ser o mero resultado de estratégias que os próprios professores delineiam no intuito de reforçar uma imagem pública consentânea com a interpretação (no seu entender, legítima) do sentido das suas experiências profissionais (A Hargreaves, 1984).

De facto, objectivamente, a categoria «professor» é absolutamente heterogénea (García, 1986), compreendendo diversos níveis de ensino, escalões salariais, níveis etários de alunos a que ensinam, conteúdos curriculares, localizações de escolas, poder, *status* e recursos disponíveis nos grupos disciplinares onde trabalham, condições de trabalho, etc. Para além disso, são raras as questões relativas ao sistema educativo às quais todos os professores atribuem a mesma interpretação (Chapoulie, 1987: 142). Existem no ensino diferentes orientações ideológicas e tradições que permeiam as próprias áreas disciplinares específicas (Hargreaves, 1986; Goodson, 1993; Caria, 1997). Por isso, como notou Debesse (1979), o termo «docentes» é uma designação «fraca, mas confortável» (p. 13) que designa uma estranha mistura de pessoas operando em realidades muito diversas.

Consequentemente, é importante que evitemos uma abordagem excessivamente monolítica da cultura dos professores (D. Hargreaves, 1980) enquanto conjunto de significados partilhados que seriam pouco afectados pelas contingências situacionais. Uma forma de contornar esta tendência para encarar a cultura dos professores como um todo homogéneo é demonstrar a diversidade de factores que podem funcionar como elementos de diferenciação cultural no interior do corpo docente.

⁸ Por exemplo, as características do «bom» professor (Tamir & Amir, 1987).

Elementos internos de diferenciação cultural

As afirmações sobre a diversidade inerente à ocupação docente – por exemplo, a afirmação de Lortie (1975) segundo a qual as clivagens em termos de idade e de estado civil entre os professores criam uma descontinuidade no seio do corpo docente que enfraquece as suas oportunidades de posse de uma solidariedade geral – podem ser enganadoras. Com efeito, se considerássemos toda e qualquer diferença particular como sendo um sinal de divisão interna numa categoria ocupacional, dificilmente encontraríamos *qualquer* grupo social que fosse possuidor de uma identidade colectiva. Trata-se, pois, de uma questão de grau. Por outras palavras, trata-se de determinar as *dimensões críticas* da unidade e da diversidade colectivas existentes no interior de um grupo ocupacional.

Alguns dos factores relevantes de diferenciação interna ao corpo docente são-lhe (ou foram-no) impostos do exterior (nomeadamente, pelo Estado). Um bom exemplo é o da organização administrativa do corpo docente em categorias por níveis de ensino (por exemplo, ensinos básico, secundário e superior). Em Portugal, a clivagem entre professores «primários» e do ensino secundário continua a assumir uma saliência significativa que remonta pelo menos ao tempo da instituição das reformas educativas de 1772. Ao longo do tempo, esta clivagem tem constituído um obstáculo importante à solidariedade e à criação de um «espírito de corpo» entre as diferentes categorias do corpo docente (Nóvoa, 1989), embora tenha havido um movimento histórico progressivo no sentido de uma maior integração entre tais categorias (Nóvoa, 1987)⁹

⁹ Noutro contexto – a Grã-Bretanha –, um bom exemplo de falta de integração no seio do corpo docente é o da divisão entre professores formados ao nível primário e professores formados ao nível secundário, ambos trabalhando nas «middle schools» britânicas, como se pode constatar no estudo de Andy Hargreaves (1986) sobre a natureza e objectivos deste tipo de escolaridade na Inglaterra. A criação das novas «middle schools» colocou o problema de saber «como unir professores com dois tipos muito diferentes de antecedentes e de experiências numa filosofia única, coerente e consensual que assegurasse a sua lealdade e empenhamento» (p. 4). Consequentemente, devido à herança involuntária de professores cujas raízes profissionais se encontravam em sistemas divergentes e por vezes opostos de educação primária e secundária» (p. 4), as «middle schools» tiveram de enfrentar a inevitabilidade das tensões internas.

Muitas das diferenciações actualmente existentes são também o produto de transformações morfológicas importantes do corpo docente (por exemplo, em resultado da extensão da escolaridade obrigatória), muitas vezes devido às circunstâncias demográficas nas quais ocorreu o recrutamento dos professores (Chapoulie, 1987) Esta organização do corpo docente numa diversidade de categorias largamente heterogéneas está provavelmente na base da formação de inúmeras «sub-identidades» (Berger, 1974) no seu interior

Outros factores de diferenciação são construídos e sustentados dentro do próprio grupo, pelos próprios professores Com efeito, se quisermos obter um quadro rigoroso das diferenças culturais existentes no ensino, devemos abandonar as distinções entre tipos de professores que se baseiam exclusivamente em categorizações de natureza administrativa Importa também centrar a nossa atenção nos próprios professores, no modo como se vêem a si e aos seus pares e se relacionam com eles A análise deve concentrar-se no modo como formam, mantêm e destroem parcerias, alianças, cliques e outros tipos de relações (ver, por exemplo, a oposição entre os professores «mercenários» e os «verdadeiros» professores referida por Nóvoa, 1987a) ¹⁰ Dito de outra forma, devemos procurar determinar os padrões internos de interacção através dos quais a diferenciação cultural é constituída e sustentada no dia-a-dia da vida nas escolas, através da construção contínua de significados, entendimentos e interdependências

A divisão hierárquica do grupo ocupacional em diferentes categorias e níveis de ensino transforma a comparação entre posições de *status* de colegas numa questão crucial para a vida profissional dos professores Chapoulie (1987) refere-se a hierarquias subtis existentes entre os professores do ensino secundário em França, que se traduzem na criação administrativa de exames distintos, gozando de *status* diferentes, dentro das mesmas áreas disciplinares

¹⁰ Os professores portugueses do ensino secundário diferenciam-se entre si em termos das razões que os trouxeram para o ensino Alguns (os «mercenários») ingressaram nas escolas porque não dispunham de qualquer outra alternativa profissional e abandonam o ensino logo que encontram um emprego mais compensador do ponto de vista económico Outros (os «verdadeiros» professores) escolheram deliberadamente a ocupação e encaram a sua actividade como a concretização de uma verdadeira «missão» pedagógica (Nóvoa 1987a) Esta diferenciação foi fortalecida pela «explosão escolar» do pós-guerra e pelo recrutamento massivo de professores daí resultante

Outro factor importante de heterogeneidade referido pelo autor está ligado a um sistema de oposições internas entre os docentes que decorrem da relação que estes estabelecem com as reformas e transformações substanciais a que as escolas têm sido sujeitas no decorrer dos anos. Tais oposições internas resultam dos diferentes significados que os professores lhes atribuem, bem como das formas como, na prática, se adaptam às mudanças ¹¹

As dificuldades encontradas na procura de uma unidade no corpo docente são especialmente visíveis em épocas de reorganização educacional, quando as tentativas de congregar em categorias idênticas professores ligados a tradições diferentes de longa duração falham devido ao efeito de poderosas divisões herdadas do passado. Um bom exemplo disto é fornecido pelo caso da Inglaterra, onde existiu tradicionalmente uma oposição entre os professores das «grammar schools» (que eram normalmente licenciados que no passado tinham ensinado disciplinas de *status* elevado a alunos de idades mais elevadas e com maiores aptidões) e os professores das «secondary modern schools» (que normalmente tinham estudado em instituições de formação de professores – os «teacher colleges» – e tinham ensinado noções básicas em disciplinas de carácter vocacional e orientadas para a prática) (A Hargreaves, 1986). Na sequência das reformas educativas realizadas naquele país, esperava-se que os dois tipos de professores trabalhassem em conjunto no contexto da unificação do ensino (*comprehensive schooling*), mas acabaram por competir entre si pela obtenção de recursos escassos e por lugares de prestígio (nomeadamente, as chefias dos departamentos disciplinares)

Assim, as culturas dos professores diferem, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola. Ao nível do estabelecimento de ensino, elas contêm elementos «sagrados» (isto é, princípios fundamentais acerca daquilo que os professores são enquanto profissionais) e profanos (ou seja, mais susceptíveis de poderem ser mudados) (Corbett, Firestone e

¹¹ As mudanças no ensino secundário após 1960 que os professores do estudo de Chapoulie (1987) referiam como sendo as mais significativas eram as que se relacionavam com os padrões de relações estabelecidas entre eles e os alunos (nomeadamente, o sistema de sanções disciplinares), os novos *curricula* e a sua interpretação, a hierarquia escolar das disciplinas e «secções», os critérios de avaliação dos alunos e as características mínimas requeridas para que os alunos frequentassem diferentes tipos de alternativas educativas

Rossman, 1987), diferenciando os docentes entre si em termos da sua adesão aos elementos de uma ou outra destas dimensões

Portanto, muitos dos estudos de escolas que postulam a sua consistência interna, previsibilidade e estabilidade assentam numa concepção irrealista da natureza destas organizações. Com efeito, os membros do corpo docente de uma mesma escola podem ter diversos objectivos para esta, ou atribuir significados ou prioridades muito diferentes aos mesmos objectivos (Bell, 1980; Alves Pinto, 1991), pelo que nem sempre resulta claro quais são os «verdadeiros» objectivos de uma escola enquanto tal.

O facto de os professores das escolas públicas terem um contrato de trabalho administrativo e de ingressarem na sua escola através de um concurso regulamentado pelos serviços centrais do Ministério da Educação cria condições para que sejam em geral expostos a uma cultura organizacional pouco monolítica, a qual favorece muitas vezes o florescimento e desenvolvimento do individualismo pedagógico no ensino (Estevão e Afonso, 1991: 158).

Existem também divergências político-ideológicas entre os professores que, quando assumidas publicamente, dão a imagem de uma total falta de unidade do corpo (Chapoulie, 1974). Mac An Ghail (1992), por exemplo, sustenta que o quadro no qual os professores se têm baseado para construir uma identidade ocupacional consistente se tem fracturado em ideologias de ensino bifurcadas, deixando muitos deles com um sentimento de anomia. Tal constatação leva o autor a concluir que «a cultura ocupacional dos professores está em crise» (p. 178).¹²

¹² Num estudo de uma «comprehensive school» urbana, o autor identificou três ideologias educacionais principais nas culturas ocupacionais dos professores: (1) os «Profissionais», professores que tinham mais probabilidade de serem membros de associações do que de sindicatos, que manifestavam um grande apreço pelas características tradicionais do ensino e que se opunham abertamente às iniciativas curriculares recentemente introduzidas; (2) os «Antigos Colectivistas», que eram muito frequentemente sindicalizados, se opunham fortemente às mudanças recentes introduzidas nas formas de pagamento aos professores e nas suas condições de trabalho e que apregoavam os valores do colectivismo, da igualdade e da meritocracia, em alternativa ao vocacionalismo; e (3) os «Novos Empreendedores» (*New Entrepreneurs*), mais frequentemente membros de associações de professores que sublinhavam o estatuto profissional da carreira docente, apoiavam a introdução de novos modelos de gestão nas escolas (orientados para a prestação de contas por parte dos professores e para a sua avaliação profissional) e das novas iniciativas curriculares (nomeadamente, o vocacionalismo). Segundo o autor, na altura da sua investigação, esta última ideologia começava a ocupar uma posição dominante entre os professores.

Mais recentemente, Blase e Anderson (1995) afirmaram que

Embora existam, talvez, algumas normas culturais gerais na profissão que seriam subscritas pela maior parte dos professores, existem também muitas diferenças entre eles no que diz respeito a filosofias de ensino, objectivos e valores pessoais e interesses políticos. Isto cria na maioria das escolas um conjunto complexo de interações micropolíticas entre os professores (p. 64)

Em termos de origem e pertença social, muitos professores do ensino secundário estão estigmatizados pela heterogeneidade inerente às classes médias – da qual são, na sua maioria, oriundos –, especialmente das suas fracções novas, que se caracterizam por uma enorme variedade de trajectórias sociais (Bourdieu, 1979: 125). Por exemplo, os professores de diferentes áreas disciplinares têm normalmente origens sociais diferentes: algumas das áreas mais «nobres» de conhecimento curricular são leccionadas com maior probabilidade por professores oriundos dos (ou pertencentes aos) estratos sociais mais elevados (Mollo, 1979).

Conforme foi mencionado anteriormente, um factor importante de diferenciação interna na ocupação docente refere-se às *diferenças de status* existentes entre professores dentro das escolas. Little (1993), por exemplo, estudou o poder das diferenças entre disciplinas no fortalecimento ou enfraquecimento da identidade profissional dos professores. A autora sublinha que a organização social das disciplinas nas escolas secundárias está estruturada hierarquicamente de modo a favorecer as disciplinas «académicas», que se encontram organizadas enquanto disciplinas reconhecidas e que gozam de maior *status* departamental entre o conjunto dos professores. Nota também que na maior parte das escolas secundárias americanas, bem como em outros países, os estudos vocacionais têm sido tratados virtualmente como se fossem «não-disciplinas» (p. 139).¹³ Nos

¹³ Na sua perspectiva, estas diferenças de *status* entre as disciplinas são o resultado de: a) «a percepção do rigor da educação universitária e da preparação profissional»; b) «a percepção das exigências intelectuais do conteúdo dos cursos no currículo secundário» (o valor cognitivo e intelectual dos *currícula* vocacionais é denegrido por outros professores e pela população em geral); c) a percepção da carga de trabalho do professor (acredita-se que os cursos vocacionais dão menos trabalho, tanto aos professores como aos alunos); e d) o valor atribuído ao aluno com o qual os professores

departamentos disciplinares de natureza «académica», o grupo dos professores que chegaram mais recentemente à escola ou que são vistos de forma menos benevolente pelos administradores da escola ou pelos chefes de departamento tem uma probabilidade maior de lhe ver atribuídos alunos de menor potencial ou que se encontram relegados para vias menos atractivas e prestigiadas do currículo escolar. Muitos destes professores acabam por ser vistos «não como pessoas competentes, mas antes como pessoas que tomam conta de estudantes marginais» (Little, 1993: 143). Estas distinções «constrangem a maneira como os professores poderiam contribuir para o trabalho uns dos outros, empenhando-se em actividades transdisciplinares, ensinando os alunos uns dos outros, ou reconhecendo as suas realizações mútuas» (Little, 1993: 144).

À semelhança de muitos outros autores, Little conclui que os professores não dispõem de um conhecimento efectivo sobre as práticas de sala de aula e a carga de trabalho dos seus colegas que trabalham em outras áreas disciplinares, porque raramente trocam pontos de vista ou experiências com eles. Esta situação convida à utilização de processos estereotipados na atribuição de sentido à condição ocupacional dos seus colegas. Dos pouquíssimos dados empíricos existentes em Portugal sobre o assunto, destacam-se os recolhidos por Caria (1997), que mostram que a maior parte dos professores reconhece saber muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo facto de nunca o terem observado, e que as questões de carácter mais especificamente pedagógico são deixadas à «esfera de liberdade privada de cada professor» (p. 354)¹⁴

Portanto, os padrões de associação entre professores tendem muitas vezes a seguir as linhas divisórias de áreas curriculares segmentadas, em vez de ideologias educacionais comuns (D. Hargreaves, 1980; Goodson, 1993). Nas escolas secundárias, as divisões entre grupos disciplinares são provavelmente as que têm maior impacto na vida profissional dos professores. Elas são, portanto, um

de determinadas áreas trabalham (no contexto do ensino nas escolas secundárias, a hierarquia de *status* das disciplinas está ligada ao *status* dos alunos, em termos da dicotomia «vocado para prosseguir estudos no ensino superior» *versus* «não vocacionado para prosseguir esses estudos») (cf. pp. 140-142).

¹⁴ Para uma análise minuciosa deste fenómeno em duas escolas secundárias portuguesas, ver Ávila de Lima (1997).

dos factores que conduzem com maior probabilidade à emergência de subculturas no interior destas escolas

Recentemente, tem-se desenvolvido um ramo importante da investigação em educação que sublinha o lugar central que os grupos (ou departamentos) disciplinares desempenham nas escolas secundárias dos nossos dias. O departamento disciplinar é descrito como «um dos principais pontos de ancoragem da carreira de um professor do ensino secundário» (A Hargreaves, 1986: 139). Ele é visto como o terreno no qual estão enraizadas as oportunidades objectivas de os professores progredirem na carreira, bem como os seus sentidos subjectivos de prestígio e de valor. Os departamentos que estão ligados a disciplinas estabelecidas funcionam como um «quadro primário de referência» (Little, 1993: 149) para a maioria dos docentes. McLaughlin (1993) destaca diferenças significativas entre departamentos de escolas secundárias ao nível da colegialidade e conclui que «os professores que trabalham literalmente do outro lado do corredor mas que estão em departamentos diferentes vivem o seu local de trabalho de maneiras fundamentalmente diferentes» (p. 92).

Goodson (1993) caracterizou as disciplinas escolares como conjuntos de informação com fronteiras ambíguas e abertas que são objecto de um processo contínuo de construção social. Através de iniciativas competitivas e de lutas discursivas, os promotores de cada disciplina procuram legitimar o seu domínio disciplinar como sendo merecedor de *status*, poder e território especial (ver também Becher, 1989). De entre as diversas disciplinas, aquelas que conseguiram obter um reconhecimento público e oficial gozam de privilégios especiais em relação às outras.¹⁵ Nas escolas, os privilégios ligados a certas áreas disciplinares resultam normalmente em atribuições mais generosas de recursos curriculares, logísticos e mesmo financeiros.

Uma ideia particularmente interessante no trabalho de Goodson é que as disciplinas académicas que gozam de maior *status* não mantêm a sua posição

¹⁵ Mesmo assim, não existe uma linearidade monolítica *no interior* de cada cultura disciplinar. Os membros de cada área disciplinar assumem perspectivas diferentes (por exemplo, académica, utilitária, pedagógica) e competem entre si pela legitimidade dessa área enquanto tradição *representativa* dentro do respectivo campo (Goodson, 1988). Para uma excelente ilustração da diversidade de culturas curriculares no interior de um mesmo grupo disciplinar numa escola portuguesa, ver Caria (especialmente o capítulo V, Volume II).

privilegiada apoiando-se simplesmente em poderes exteriores ao edifício escolar (por exemplo, os professores das universidades), mas essencialmente através das *ações «autopreservantes» daqueles que as leccionam em estabelecimentos de ensino concretos*, procurando proteger continuamente a sua base de recursos dos assaltos oriundos de outras áreas disciplinares, tidas como ameaçadoras e de estatuto mais baixo. O seguinte excerto mostra claramente a relação próxima existente entre a formação especializada dos professores na sua área disciplinar, a identidade do grupo disciplinar e a divisão que se opera entre os diferentes grupos disciplinares nas escolas:

Cada vez mais, com o estabelecimento de cursos de formação especializada nas áreas disciplinares, os professores das escolas secundárias passaram a ver-se a si próprios como fazendo parte de uma 'comunidade disciplinar'. O crescimento concomitante das associações por disciplina derivou desta tendência e, simultaneamente, confirmou-a. Esta identificação crescente dos professores do ensino secundário com comunidades disciplinares tendeu a separá-los uns dos outros e, à medida que as escolas se tornaram maiores, emergiram formas de organização departamental que reforçaram esta separação (p. 30)

Nas suas pesquisas realizadas na América do Norte, Johnson (1990) notou que os professores que se aventuravam para além do secretismo do mundo da sua sala de aula para penetrar nos domínios arriscados da colegialidade eram normalmente membros de subunidades (por exemplo, equipas que trabalhavam ao nível do ano, agrupamentos interdisciplinares de professores ou departamentos disciplinares) que endossavam práticas de colaboração e serviam, portanto, como grupos de referência para eles. De entre estas unidades, em praticamente todas as escolas estudadas pela autora, o grupo de referência principal era o departamento disciplinar. Consequentemente, conclui Johnson, os departamentos intensificaram a competição entre professores nas escolas, conduzindo à perda de uma perspectiva interdisciplinar.

Mais recentemente, Huberman (1993a) defendeu que, em vez de usarmos o estabelecimento escolar como unidade de intervenção reformadora, deveríamos focar a nossa atenção sobretudo no departamento ou no nível de ensino como

unidade de colaboração nas escolas secundárias. Do seu ponto de vista, «é aqui que as pessoas têm coisas concretas a dizer e ajuda concreta a fornecer umas às outras ao nível da instrução; é aqui que os contextos da instrução se cruzam de facto» (p. 45)

A necessidade de estudar o departamento disciplinar nos estabelecimentos de ensino foi articulada de forma particularmente pertinente no livro de Siskin (1994), *Realms of Knowledge*. Siskin nota que hoje, nas sociedades ocidentais industrializadas, a organização interna das escolas secundárias se baseia num entendimento do conhecimento como sendo composto por campos distintos, como um conjunto compartimentado de diversos «reinos» discretos. A organização das escolas secundárias em departamentos disciplinares tem implicações importantes para a vida profissional dos professores. Siskin destaca quatro aspectos críticos do departamento disciplinar nestas escolas:

1) representa uma fronteira forte que divide a escola, 2) fornece um local primário para a interacção social e para a identidade e comunidade profissionais; 3) tem, enquanto unidade administrativa, uma discricção considerável sobre as decisões micropolíticas que afectam aquilo que (e como) os professores ensinam; e 4) enquanto categoria de conhecimento, influencia e enforma as acções daqueles que habitam o seu reino (p. 5)

Segundo Siskin, nos Estados Unidos da América, o departamento disciplinar emergiu como «um produto largamente não-intencional e ancilar» de três processos distintos: da diferenciação organizacional das escolas resultante da sua crescente dimensão e burocratização; da crescente organização do conhecimento em ramos, que impulsionou as divisões disciplinares no sistema educativo; e das mudanças verificadas na estruturação da carreira docente no sentido da criação de um número crescente de subgrupos especializados e profissionalizados. Processos similares (especialmente os primeiros dois) operam em Portugal e estão na base de uma organização interna semelhante (ao nível da fragmentação) das escolas secundárias portuguesas.

Em consonância com Goodson (1993), Siskin (1994) e Siskin e Little (1995) sublinham que o sentido de identidade profissional e de comunidade ocupacional dos professores do ensino secundário reside, não no ensino em geral,

mas sim no ensino *da sua disciplina*. Como afirma Siskin (1994), «os professores explicam frequentemente quem são, aquilo que fazem ou como o fazem ancorando as suas identidades, acções e entendimentos na própria disciplina» (p. 153). Comentando a afirmação de Waller (1932), segundo a qual as fronteiras do mundo social dos professores se definem pelas suas «redes entrelaçadas de relações», Siskin acrescenta que, hoje, na experiência destes docentes, «o mundo social da escola se expandiu de tal maneira que finalmente acabou por se *contrair*, ou *estilbaçar*, ao ponto de ser *o departamento, mais do que a escola*, que marca efectivamente os laços das 'interacções principais' da maior parte dos professores» (p. 69, *itálicos acrescentados*)¹⁶. O trabalho de Siskin mostra que os departamentos criam fronteiras no interior das escolas e representam barreiras a eventuais padrões de interacção ao nível do estabelecimento de ensino¹⁷. Tal ideia foi confirmada por mim numa investigação recente realizada em duas escolas secundárias portuguesas (Lima, 1997).

Se no interior, de uma mesma escola, coexistem professores que diferem bastante entre si em termos de idade, experiência de ensino, formação profissional, sexo, responsabilidades profissionais e administrativas, rendimento, práticas e concepções pedagógicas, modos de relacionamento com a administração e a instituição escolar, estratégias de carreira, origens sociais, sentimentos subjectivos de pertença social e filiações e identidades disciplinares; e se estas características diversas fazem da identidade profissional dos professores, no seu conjunto, uma realidade fluida e problemática, fará então sentido falarmos de *uma cultura no ensino*?

¹⁶ O departamento não é, está claro, o único mundo social dos professores, mas antes o principal (Siskin, 1994: 99). A vida quotidiana dos professores é pontilhada pela intervenção de uma multiplicidade de grupos de referência (o departamento, a faculdade na universidade, o sindicato, a especialidade disciplinar), sendo todos eles importantes para o seu sentido de comunidade e de identidade.

¹⁷ Na perspectiva de Siskin, o poder destas fronteiras é função de quatro factores principais: (1) a necessidade de socialidade sentida pelos professores, que os impede a procurar relações sociais significativas com os seus colegas; (2) a crescente dimensão das escolas, que excede a capacidade dos professores para formarem e sustentarem relações e coloca a maior parte dos seus colegas na posição de virtuais estranhos; (3) o desenho arquitectural da escola, com a sua atribuição de zonas particulares a disciplinas particulares; e (4) a atracção institucionalizada da orientação académica, que constitui um importante obstáculo «externo» ao derrube das barreiras tradicionais entre as disciplinas e entre o pessoal docente que as ensina.

Uma resposta a esta questão deve basear-se na verificação e comprovação empírica. Com efeito, do mesmo modo que devemos estar precavidos contra o monolitismo da perspectiva, também devemos notar que, embora existam no interior do corpo docente «configurações de noções específicas no seio de categorias diferentes de professores» (Desbrousses, 1982: 413), isto não significa necessariamente que a principal característica cultural do corpo docente seja a ruptura cultural. O que isto pode indicar, simplesmente, é a existência, no seio deste corpo, de diversas *subculturas*.

Embora os escritos clássicos sobre a cultura organizacional (bem como alguns mais recentes) assentem no pressuposto implícito de que as organizações não têm mais do que uma cultura (normalmente, a cultura dos seus líderes), é comum emergirem nas escolas subculturas (e mesmo contraculturas), alimentadas por redes específicas de actores ou grupos que cultivam uma identidade distinta no interior da organização (Baudoux, 1990: 42-43).

O conceito de «subcultura» permite potencialmente discernir «sistemas de organização social relativamente fechados e coesos» (Gordon, 1970 [1947]: 33), embora a sua utilização nas teorias sociológicas seja frequentemente «imprecisa e pouco clara» (Fine & Kleinman, 1979: 2). As organizações (nomeadamente, as escolares) parecem ser tipicamente multiculturais (Gregory, 1983), no sentido em que globam múltiplas subculturas no seu interior.

Entre os diversos factores que podem encorajar a formação de subculturas numa organização escolar interessa, para efeitos do argumento explanado neste artigo, destacar a *interacção social frequente e diferencial* entre os professores.¹⁸ Como explicam Trice e Beyer (1993: 176),

O fundamento básico das subculturas é a interacção diferencial. O grau em que algumas pessoas se envolvem em interacções entre si mais frequentemente do que com outras fornece a base das subculturas. As organizações de trabalho criam condições estruturais (e outras) que produzem taxas diferenciais de

¹⁸ Outros dois factores são as experiências partilhadas (os períodos longos de associação num contexto comum conduzem ao desenvolvimento de ideologias e padrões de comportamento distintos, bem como à produção colectiva de sentido) e as características pessoais semelhantes (por exemplo, idade, antecedentes educacionais, classe social de pertença) (Trice e Beyer, 1993).

interacção entre os seus membros () Nas organizações, muitos factores facilitam a interacção entre alguns membros e inibem-na entre outros. Estes factores incluem a dimensão da organização, a sua dispersão geográfica, o seu nível de departamentalização, a divisão do trabalho existente, as hierarquias de autoridade, os fluxos de trabalho e os processos tecnológicos, os canais estabelecidos para a comunicação lateral e vertical, as localizações físicas dos trabalhadores, as regras e regulamentos, a sindicalização, a «mistura» ocupacional e as características demográficas dos trabalhadores (p. 176)

Para além disso, como já foi sugerido anteriormente, geralmente as culturas não são total e consistentemente integradas. Pelo contrário, englobam «elementos discordantes» (Gregory, 1983: 361). Singularidade/Multiplicidade e Consenso/Dissensão figuram entre as questões mais controversas acerca das quais aqueles que estudam as culturas organizacionais estão em desacordo (Trice & Beyer, 1993: 12-15). Encontramos perspectivas sobre a cultura como um todo coerente nos escritos de numerosos teóricos no campo das ciências sociais. Contudo, como nota Smelser (1992), os pressupostos acerca das razões que subjazem a esta coerência cultural presumida variam de autor para autor. Na literatura da área, esta coerência é atribuída a factores diversos, tais como a operação de processos individuais psicológicos ou psicanalíticos subjacentes; a presença de categorias organizadas de interpretações que simplificam e impõem ordem à complexidade e multiplicidade da experiência social; o resultado de pressões sócio-estruturais no sentido da consistência entre os diferentes domínios da vida social (por exemplo, na economia, na educação); o permeanar de diferentes sectores sociais por um conjunto nuclear de princípios lógico-significativos fundamentais; ou o resultado da dominância de um grupo ou classe social particular sobre os outros.

Mas, como realça também Smelser, «a unidade ou falta de unidade cultural é em larga medida uma função do vocabulário e dos pressupostos teóricos do investigador» (p. 17). Assim, a coerência cultural é *um produto da maneira como os observadores interpretam a cultura*¹⁹. Mais ainda:

¹⁹ E, todavia, no campo prescritivo do aperfeiçoamento das escolas (*school improvement*), a cultura e a coerência são categorias excepcionalmente importantes.

A questão saliente não é quão coerente ou incoerente uma cultura é () A questão mais apropriada é quão útil ou proveitoso é – do ponto de vista da possibilidade de gerar explicações científicas – retratar uma cultura como sendo relativamente coerente ou incoerente Em suma, uma descrição cultural deveria ser avaliada primordialmente em termos da sua adequação explicativa ou da sua utilidade como elemento explicativo, mais do que da sua significância enquanto descrição empírica (Smelser, 1992, p. 23, itálico no original)

Não se pode por isso sustentar, *a priori* – como fazem, por exemplo, Sachs e Smith (1988: 425) – que a cultura dos professores possui mais uniformidade do que pluralismo. Ao invés, defende-se o ponto de vista de que esta cultura pode ser *simultaneamente* una e plural. Por outras palavras, no ensino podem existir diversas subculturas que tenham em comum certas características genéricas (A. Hargreaves, 1992: 218). A multiplicidade de subculturas discretas existentes nas escolas pode ser agregada de modo mais ou menos consistente por uma cultura global do ensino. A comprovação desta possibilidade deve ser sempre o resultado de um processo aturado de investigação empírica. Neste sentido, a pesquisa poderá comprovar (ou não) a afirmação de David Hargreaves (1980), segundo a qual podemos encontrar na cultura ocupacional dos professores, simultaneamente, elementos de estabilidade, de integração e de contradição.

Manifestações de consenso cultural

Uma das tarefas centrais da análise sociológica das culturas dos professores é pôr em destaque os elementos comuns subjacentes à sua «diversidade óbvia» (Sarason, 1982: 185). A componente consensual destas culturas encontra expressão em diversos fenómenos e domínios da vida profissional dos professores. Um dos domínios mais relevantes a este nível é o das formas de sociabilidade nas quais estes actores se envolvem nas escolas. Tais formas de sociabilidade estão normalmente organizadas em padrões de interacção que estruturam decisivamente as suas experiências nesses contextos de trabalho.

Como efeito, embora os conteúdos das culturas docentes sejam muito

diversos, as *formas* por elas assumidas podem ser muito mais uniformes (Hargreaves, A, 1992: 219) Diversos estudos confirmam a existência de um *consenso prático* no seio de inúmeros e alargados grupos de professores Geralmente, este consenso concretiza-se num conjunto *de entendimentos tácitos* sobre as formas adequadas de conduzir as suas relações profissionais e pessoais uns com os outros Ele parece ser também mais vasto e abrangente (embora menos explícito) do que aquele que existe acerca dos aspectos mais substantivos do trabalho docente Os partidários da tese da ausência de uma cultura comum entre os professores podem estar a sobrestimar claramente esta diversidade de conteúdos no interior da ocupação e a esquecer as regularidades que podem subjazer às formas e padrões assumidos pelas relações que os professores estabelecem entre si

Num estudo que é hoje um clássico da sociologia da profissão docente, Waller (1984 [1932]) afirmou que «a medida em que uma profissão estereotipa e estreita a expressão social de um indivíduo depende da amplitude de variação das situações sociais que a profissão apresenta» (p. 169) De acordo com Waller, no ensino, as situações de trabalho seriam fortemente estereotipadas, desembocando em experiências de despersonalização e de dificuldade de envolvimento dos professores em redes de relações Esta ideia foi confirmada em estudos realizados nas décadas subsequentes, os quais detectaram situações de extremo isolamento no ensino²⁰

Sarason (1982) observou que a porção do tempo que os professores dispõem em interacção face-a-face uns com os outros é extremamente diminuta Consequentemente, pelo facto de passarem a maior parte do tempo quase exclusivamente com crianças ou jovens nas escolas, «estão psicologicamente sós, apesar de estarem num local densamente povoado» Simultaneamente, a frequência e o tipo de contacto que mantêm entre si não são propícios à aquisição de novas aprendizagens nem à mudança educacional (p. 134)

Um factor importante que inibe as oportunidades dos docentes interagirem entre si são as normas organizacionais das escolas onde trabalham (Nóvoa, 1991) É raro as escolas oferecerem aos professores segurança suficiente para

²⁰ O trabalho clássico a este respeito no estrangeiro é o de Lortie (1975) Para dados sobre o caso português ver Iima (1997)

que se movam confiantemente para além dos limites das suas salas de aulas e se envolvam em discussões e experiências com colegas (Johnson, 1990: 168) A precária estabilidade profissional e a promoção oficial da competitividade na carreira constituem apenas dois exemplos da importância dos factores organizacionais, fundamentais para a compreensão da disposição (ou falta dela) dos professores para correrem riscos e exporem o seu trabalho ao escrutínio crítico dos seus colegas

Em alguns países, a frágil segurança profissional dos professores também tem sido ameaçada pela recente publicação dos resultados dos alunos nos exames Na maior parte das escolas, na maior parte dos países, existe um preço a pagar pelo fracasso e os docentes sentem que têm mais a ganhar em serem cautelosos e protegerem os seus «segredos» da sala de aula do que em exporem-se aos outros, envolvendo-se em discussões colegiais e em trabalho conjunto com colegas

A nível de interacção entre colegas, os constrangimentos referidos mais frequentemente pelos professores são a dimensão das turmas e a escassez de tempo (Connell, 1985, especialmente pp 69-77) Na investigação conduzida por Johnson (1990), a insuficiência de tempo era de longe a explicação mais frequente que os entrevistados ofereciam para a raridade das suas interacções com os colegas Contudo, a autora nota que «mesmo que houvesse mais tempo disponível, os professores poderiam não o usar para realizar mais reuniões com os seus pares; os alunos precisam sempre de mais ajuda; o cuidado profissional e a competição fazem-se sentir»²¹ O mesmo estudo mostrou que, devido a esta escassez de tempo, os encontros entre professores – nos raros momentos em que ocorriam (antes ou depois do dia de aulas, ao fim da tarde ou à noite, nos corredores, entre aulas, à hora de almoço, a caminho de casa) – tinham um carácter bastante superficial Os professores lamentavam-se que os directores de escola e os chefes de departamento raramente coordenavam o tempo de modo a assegurar que os colegas que partilhavam os mesmos alunos ou as mesmas especialidades do currículo se encontrassem mais frequentemente É interessante notar igualmente que Johnson descobriu que os profes-

²¹ Estas conclusões encontraram eco nas pesquisas realizadas por Hargreaves (1994) sobre a utilização do tempo de preparação entre os professores da província do Ontário, no Canadá

sores que se envolviam em colaborações interdisciplinares com outros colegas o faziam tipicamente fora das estruturas convencionais da escola, nomeadamente, no seu próprio tempo privado, do qual normalmente fariam uso para fins pessoais. Em suma, o local de trabalho dos professores parecia empurrar as interações entre colegas para as margens da jornada de trabalho.

O estado usual do desenvolvimento profissional no ensino é, portanto, caracterizado por «longos períodos durante os quais os indivíduos trabalham sozinhos» (Raymond, Butt & Townsend, 1992: 153-154). Na maior parte das escolas, estes períodos são ponteados apenas ocasionalmente por contextos de colaboração com outros colegas.

Lortie (1975) afirmou que a «indiferença mútua» entre os professores nas escolas é o resultado de três características principais destes contextos de trabalho: a estrutura celular das organizações, a ecologia do tempo e do espaço escolares e a ausência de uma cultura técnica forte entre os professores. Globalmente, mais de duas décadas após esta afirmação ter sido produzida, estas características continuam a descrever com precisão a situação em que se encontra a maior parte das escolas secundárias nos países ocidentais.²²

Lortie (1975) realçou também a ideia de que a cultura ocupacional dos professores define o grau de cooperação que deve ser estabelecido entre eles *como uma questão de escolha individual*. As normas dominantes nesta cultura estipulam o direito de os indivíduos escolherem entre a privacidade e a associação com outros e protegem cada professor de intervenções não solicitadas por parte destes (p. 195). Neste sentido, a busca de autonomia profissional, considerada do ponto de vista individual, pode não ser simplesmente uma estratégia que os docentes utilizam para conquistar poder sobre o público exterior às escolas. Pode também constituir uma forma de se tornarem autónomos entre si, evitando a exposição e avaliação mútuas (D. Hargreaves, 1980: 141-142).

Na verdade, muitos professores não só aceitam o seu isolamento relativo como procuram *mantê-lo activamente*. Flinders (1988), por exemplo, verificou

²² Referindo-se aos comentários de Lortie sobre os padrões celulares da organização escolar, Johnson (1990) nota que «a estrutura segmentada das escolas mudou pouco desde o século XIX. Mesmo as escolas de área aberta que foram construídas nos anos 60 foram transformadas ao longo do tempo em instalações estruturadas de modo tradicional, com divisórias, portas e intercomunicadores» (p. 6).

que, nas ocasiões em tinham discricção pessoal sobre a forma como usar o tempo, os professores evitavam sistematicamente o contacto com outros, usando as suas salas de aulas como «santuários», em vez de trabalharem nos gabinetes dos seus departamentos, onde poderiam usufruir mais facilmente do apoio dos colegas. O autor explica esta «auto-imposição» do isolamento em termos das exigências práticas (mais do que interpessoais) inerentes ao trabalho docente, que englobaria um conjunto de actividades «abertas» cujos limites são vagos, sendo sempre possível fazer algo mais sem se extravasar claramente as fronteiras daquilo que há a fazer. Por viverem numa permanente tensão entre o desejo de se envolverem em interacções com colegas e os exigentes requisitos da actividade do ensino, muitos professores encaram aquelas como uma distracção e uma ameaça potencial à sua sobrevivência profissional. Consequentemente, acabam por avaliar positivamente a interacção colegial apenas na medida em que for demonstrado que esta é relevante para a necessidade mais urgente e imediata de desempenhar tarefas ligadas à instrução na sala de aula.

Esta focagem preferencial dos professores na realidade da sala de aula é a expressão de importantes forças culturais e estruturais que atravessam o ensino (Lortie, 1975). Culturalmente, este é visto como uma missão, um serviço público devotado às crianças e aos adolescentes. Estruturalmente, as respostas dos administradores escolares aos esforços profissionais e ao empenhamento dos professores são consideradas por estes como injustas e inadequadas e, consequentemente, os docentes concentram-se nas questões relativas à sala de aula, das quais sentem que podem obter as maiores «recompensas psíquicas». O trabalho de Lortie (1975) sugere que, devido à ausência de outras recompensas no seu trabalho, os professores acentuam fortemente estas recompensas intrínsecas.²³

²³ Mas a dependência dos professores em relação às recompensas intrínsecas para sentir que o seu trabalho é válido torna-os extremamente vulneráveis à influência dos seus alunos. Como diz Metz (1993), «depender de recompensas intrínsecas no ensino é construir uma casa sobre areias movediças» (p. 105). Todavia, como também salienta Metz, esta vulnerabilidade varia com as características sociais dos alunos em questão. As relações dos professores com os alunos variam com as características de classe destes últimos (Chapoulie, 1987: 317-326). Portanto, até mesmo a sua valorização das actividades centradas na sala de aula é um fenómeno enviesado em função de factores de classe social. Com efeito, segundo alguns autores, a maior parte dos professores (mas essencialmente aqueles que detêm níveis mais elevados de instrução formal, ou que são eles próprios oriundos dos

A constatação de que os docentes preferem as actividades de sala de aula àquelas que são desenvolvidas ao nível do estabelecimento de ensino levou Lortie (1975) a afirmar que os seus impulsos são «organizacionalmente centrífugos» (p. 164), uma perspectiva que é apoiada por Britzman (1986), quando afirma que «na cultura dos professores, a combinação do isolamento com uma ênfase no valor da autonomia funciona no sentido de promover um 'ethos de privacidade'» (p. 445). Aos olhos de muitos docentes, o isolamento e a falta de contactos com colegas – reforçados pelas relações centradas nos alunos e na sala de aula – tornam a própria ideia de um «corpo docente» numa noção algo «vaga» e «fluida».

Como demonstrou Britzman (1986), a cultura dos professores no ensino secundário engloba um conjunto de *mitos culturais* que *racionalizam e legitimam as estruturas escolares*. Entre estes mitos figura o da apresentação do Eu (*self-presentation*), segundo o qual os professores são profissionais que se fazem a si próprios. A assimilação deste mito acarreta sérios riscos de individualização nas escolas.

Mas existem diversos significados e conotações associados ao individualismo no ensino, comportando cada um deles consequências específicas. Como sublinhou recentemente Andy Hargreaves (1994: 175), embora usualmente o individualismo dos professores assuma uma natureza «constrangida» – isto é, resulte de constrangimentos administrativos e situacionais que constituem obstáculos às oportunidades de estabelecimento de relações de colaboração nas escolas –, também pode ser «estratégico» (no sentido em que os professores adoptam soluções individuais como forma de se adaptarem estrategicamente e conseguirem lidar com as suas dificuldades, concentrando calculadamente os seus esforços em actividades centradas na sala de aula) ou «electivo» (no sentido em que pode exprimir uma forma de acção preferida para uma parte ou a totalidade do trabalho). Especialmente neste último caso, sublinha o autor, os esforços para eliminar o individualismo no ensino correm o risco de ameaçar

estratos sociais mais elevados) retira recompensas do trabalho na sala de aula apenas na medida em que este signifique trabalhar com os alunos mais «talentosos» (Tmir & Amir, 1987: 285), que são normalmente aqueles que sobreviveram à severidade extrema do processo de selecção social que ocorre na escola.

também a *individualidade* de muitos professores, retirando-lhes o sentido da eficácia pessoal e da competência

A *ideologia do «dom» de ensinar* – segundo a qual o ensino não é uma actividade cujo desempenho pode ser aprendido através da formação, mas sim uma arte que não se aprende mas se «tem» (ou não) inatamente – encontra-se difundida não só entre o público em geral, mas também entre os próprios professores (Ranjard, 1984). O desenvolvimento de objectivos educacionais gerais comuns entre eles tem sido dificultado pelo facto de a maioria das escolas dar aos seus novos docentes orientações relativamente limitadas sobre aquilo que constitui uma prática adequada na sala de aula. Isto dá a muitos dos recém-chegados ao ensino a impressão de que a sala de aula é um espaço onde podem legitimamente pôr em prática as suas preferências idiossincráticas no que toca ao desenvolvimento de actividades de instrução, como se as escolas não fossem mais do que «grupos de professores trabalhando independentemente, cada um marchando ao som de um tambor pedagógico diferente» (Rosenholtz, 1991: 17).

A verdade é que, independentemente de se ser ou não um professor inexperiente, a ecologia da sala de aula dificulta a transposição, para o seu interior, de linhas de acção acordadas colectivamente (Huberman, 1993: 25-29). O carácter imediato e concreto dos acontecimentos neste local de trabalho enforma a maneira como os professores processam a informação que recebem, tornando a troca de informação de carácter técnico entre eles muito improvável. Em consequência, mostram-se mais inclinados para trocar entre si narrativas a-teóricas e não-reflexivas do que mensagens racionalmente articuladas.

A própria hierarquia de competências interna ao corpo docente é construída sobre diferenças de mérito, dom e qualidade (Chapoulié, 1974). Tal hierarquia é interiorizada e «naturalizada» pelos professores na forma de disposições que fazem com que, por exemplo, quando falam sobre o seu trabalho, não apliquem princípios decorrentes de teorias educacionais formais, mas sim máximas oriundas da sua própria experiência individual, através do uso daquilo a que Friedson (citado em A Hargreaves, 1984, p. 246) chamou uma «retórica de caso» (a este respeito, ver também Caria, 1997). Em suma, um dos produtos do isolamento no ensino é a natureza essencialmente a-teórica do discurso dos professores sobre as suas práticas.

Como sublinhou Chapoulie (1979), nos sistemas educativos modernos existe uma oposição entre dois tipos de posse de conhecimento por parte dos professores: um conhecimento «geral» (concretizado em formas de discurso e informação académica e científica) e um conhecimento pedagógico (orientado para a aplicação prática em situações de sala de aula) No ensino, o conhecimento pedagógico não se encontra organizado enquanto corpo de doutrina unificado que possa ser reconhecido reflexivamente pelos seus praticantes Do mesmo modo, a hierarquia interna do corpo docente é definida com base na relação que cada professor estabelece individualmente com o saber *geral* e não com o saber pedagógico Para além disso, a competência cultural no ensino é «objectivada em exames e diplomas do ensino superior» (Chapoulie, 1987: 278) que tomam a competência pedagógica por *uma forma inferior de competência geral* (ou seja, cultural e científica) (Chapoulie, 1979) Durante a sua formação, a maior parte dos professores adere a esta concepção institucional do conhecimento pedagógico e concebe a competência pedagógica como uma característica essencialmente pessoal

Deve ter-se em conta, no entanto, que a centralidade da crença na posse inata ou na auto-aprendizagem da competência pedagógica varia com o tipo de cultura profissional que predomina numa determinada escola. Numa investigação conduzida por Rosenholtz (1991), por exemplo, em escolas em que os professores se encontravam inseridos em contextos de aprendizagem «enriquecidos», a maior parte citava os seus colegas como sendo as suas principais fontes de renovação profissional Pelo contrário, em escolas em que tais contextos eram «pobres», a maior parte dos professores acreditava que as suas realizações mais importantes não resultavam de qualquer processo de aprendizagem mas sim de «dons» ou qualidades inatas (p 86) Não é de surpreender, pois, que os professores que assumiam esta última perspectiva encontrassem poucas razões para colaborar uns com os outros

Interacção entre professores e mudança educativa

Ao longo da última década, especialmente na América do Norte e na Grã-Bretanha, a natureza individualista das culturas dos professores tem vindo gradualmente a ser encarada pelas entidades oficiais promotoras das reformas

educativas como um obstáculo importante aos seus planos de mudança. Neste contexto, as virtudes da colegialidade são hoje enaltecidas em praticamente todos os sectores da comunidade educativa, desde os investigadores aos legisladores. Muitos defendem que a colegialidade é o segredo para a criação de um bom estabelecimento de ensino (ver, por exemplo, Barth, 1990). As relações de colaboração profissional entre os professores são encaradas como a chave para formas alternativas de exercício do poder no interior das organizações educativas (Barroso, 1991²⁴; Blase e Anderson, 1995). Cohen (1981) exalta os benefícios da colaboração entre professores afirmando que «a essência de um controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuos reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca das crianças, o currículo, a gestão da sala de aula e problemas mais vastos ligados à relação entre a escola e a comunidade» (p. 165).

Segundo Little (1987: 501-502), as escolas podem beneficiar com a colegialidade docente de três maneiras principais: primeiro, beneficiam da existência de uma coordenação do trabalho docente nas diferentes salas de aula; segundo, ficam mais bem organizadas para lidar com inovações pedagógicas e organizacionais; e terceiro, ficam mais bem preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, fornecendo aos novos professores assistência e apoio e socializando-os nos valores e tradições da escola. Smith (1987) sustenta que a característica essencial das escolas onde existe colaboração entre professores é a eficácia do ensino. McLaughlin e Yee (1988) defendem que os objectivos comuns e a colegialidade figuram entre as principais qualidades dos ambientes escolares que permitem aos professores usufruir de oportunidades mais satisfatórias de desenvolvimento e realização profissionais. Nias, Southworth e Yeomans (1989) elogiam o facto de que, em culturas de colaboração, o fracasso e a insegurança dos professores não são negados ou camuflados, mas sim partilhados e discutidos entre colegas.

Nóvoa (1991) sublinha que, no âmbito da necessária construção de uma nova profissionalidade docente em Portugal, o espaço pertinente da formação

²⁴ Barroso (1991) advoga a substituição da hierarquia pela colegialidade no modo de organização pedagógica das escolas portuguesas, defendendo «uma primazia de estruturas matriciais em que uma equipa educativa (composta de vários especialistas disciplinares e outros) atende simultaneamente um aluno ou um conjunto de alunos» (p. 81).

«já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar» (p. 70). Neste contexto, o autor apela à criação de «redes de (auto)formação participada», à «troca de experiências» e à «partilha de saberes» que permitam constituir e consolidar «espaços de formação mútua» no interior dos estabelecimentos de ensino portugueses. Num outro contexto, Rosenholtz (1991) afirma que os alunos aprendem mais e melhor em escolas nas quais os professores trabalham juntos em torno de problemas comuns e planeiam a sua prática profissional em conjunto.

Para Fullan e Hargreaves (1992), um dos principais desafios que as escolas enfrentarão no próximo século será o de conseguirem desenvolver um «profissionalismo interactivo» entre os seus professores. Este profissionalismo define-se, entre outras coisas, por tomarem decisões em conjunto com os seus colegas em «culturas de colaboração de ajuda e apoio». Raudenbush, Rowan e Cheong (1992) defendem que os professores que relatam a existência de maiores níveis de colaboração entre colegas na sua escola também relatam maiores níveis de auto-eficácia percebida no ensino (ver também Hamilton e Richardson, 1995). McLaughlin (1993) também mantém que a natureza das relações colegiais existentes entre os professores numa escola desempenha um papel decisivo na forma como pensam a sua prática profissional na sala de aula (p. 92). Os dados da autora sugerem que, nas comunidades profissionais coesas e fortemente colegiais, os professores relatam níveis elevados de inovação pedagógica, de energia e de entusiasmo e maiores apoios ao seu desenvolvimento e aprendizagem (p. 94).

Ross e Regan (1993) afirmam que a partilha de experiências profissionais em grupos colegiais estimula a progressão dos professores ao longo dos diferentes estádios do seu desenvolvimento profissional. Deblois e Corriveau (1994) descobriram que nas escolas do Quebec onde existia uma «atitude de colaboração entre o pessoal» e um «espírito de cuidado mútuo» (p. 13) os alunos obtinham melhores resultados nos exames. Para Hamilton e Richardson (1995), as redes de laços colegiais no interior de uma escola podem afectar substancialmente a eficácia dos programas de desenvolvimento profissional do seu corpo docente. Para além disso, estudos recentes sugerem que os departamentos das escolas secundárias britânicas que possuem processos de ensino-aprendizagem «eficazes» devem este sucesso, em parte, ao «estilo de gestão

colegial» existente no seu interior (Harris, Jamieson e Russ, 1995) Outros estudos indicam que as conversas com pares sobre a experiência de trabalho, bem como o ensino em cooperação com outros, podem constituir formas importantes de revitalizar a prática profissional no ensino (Ward e Darling, 1996).

Um exemplo de tentativa de concretização destas perspectivas sobre a profissão docente em Portugal foi a criação em 1983 dos CAPs (Centros de Apoio Pedagógico) (formalmente extintos em 1985), pela Direcção Geral do Ensino Básico, centros que, entre outros objectivos, visavam «proporcionar situações de encontro e intercâmbio entre os professores» (Canário, 1994: 43), procurando quebrar o isolamento profissional no seio do corpo docente e estimular o intercâmbio de experiências e de saberes entre estes profissionais do ensino. Esta intenção parece também ter estado presente, de modo muito claro, na recente promoção oficial dos Centros de Formação das Associações de Escolas, imbuídos de um espírito fortemente colegial ao nível do seu modelo de funcionamento (Canário, 1994)

Não obstante esta experiência, no nosso país a questão da colaboração profissional tem sido equacionada sobretudo ao nível do estabelecimento de parcerias interinstitucionais (por exemplo, entre determinadas universidades e escolas ou grupos de escolas), sendo a instituição de redes de relações internas à própria escola objecto de menor atenção. Amiguiinho, Brandão e Miguéns (1994), por exemplo, acentuam a necessidade de instituir nos estabelecimentos de ensino portugueses mecanismos de integração e de coordenação que permitam ultrapassar o isolamento e o individualismo que caracteriza o trabalho dos professores no interior desses estabelecimentos, mas consideram que as escolas não estão de modo algum preparadas para concretizar tais desígnios, acentuando a necessidade de «esquemas de acompanhamento e apoio externo» (p. 74) que as ajudem a dotar-se das estruturas e mecanismos necessários à sua concretização.

As limitações da colegialidade no ensino

Todavia, como alertou Andy Hargreaves (1994), a colaboração profissional entre professores parece ter-se tornado uma espécie de «metaparadigma» para

integrar a acção, à planificação, a cultura, o desenvolvimento, a organização e a própria investigação no ensino. Por outras palavras, a colegialidade tornou-se *uma forma ortodoxa de lidar com a mudança educativa*. Em muitos sistemas educativos fortemente centralizados, a colegialidade é hoje *mandatada* e encarada oficialmente como uma solução excelente para assegurar a implementação centralizada dos *curricula* sem que seja delegado nos professores o poder de os construir e desenvolver. Para usar a expressão de Hargreaves e Dawe (1990), ironicamente, «os professores estão aparentemente a ser incentivados a colaborar mais entre si precisamente no momento em que existe menos sobre o que colaborar» (p. 228) (ver também Cooper, 1988, e Smyth, 1991, 1996).

Com efeito, existe actualmente uma contradição entre a retórica oficial que enaltece a colegialidade, por um lado, e o pendor das reformas educativas, que acentuam a realização e a avaliação individuais dos professores, por outro (Corrie, 1995). Em diversos países, ao mesmo tempo que exaltam a colaboração entre docentes, as reformas educativas estatais promovem a competição entre colegas pela obtenção de promoções, melhores níveis salariais e maior *status*.

O trabalho destes autores (e de outros) indica que a crença inicial nas potencialidades da colaboração entre professores tem vindo a ser gradualmente questionada em face de um exame mais atento das suas práticas colegiais. Instalou-se no panorama educativo contemporâneo uma espécie de pensamento mágico (Huberman, 1993a) que concede à colegialidade o poder de se traduzir automaticamente em melhorias consideráveis no desempenho profissional dos professores e nos resultados obtidos pelos alunos na sala de aula, mas esta colaboração não é necessariamente sinónimo de reestruturação educacional significativa. A compreensão da colegialidade no ensino não deve ser orientada por considerações normativas.

É neste contexto que devem ser entendidas as reservas manifestadas por Rui Gomes (1993), numa importante obra publicada entre nós sobre a temática das culturas de escola, criticando a apresentação da colegialidade docente como alternativa ao individualismo e ao celularismo que muitos afirmam caracterizarem grande parte das nossas escolas. Com efeito, sublinha o autor,

O conceito de profissionalismo através do colegialismo procede a um conjunto de ocultações analíticas que se traduzem no fechamento do que no

campo profissional é considerado como comportamento aceitável e na aceitação de um conjunto de procedimentos formais e burocráticos que permitem incrementar a atenção dos professores ao planeamento e à consulta colectiva (pp 96-97)

Apesar das suas virtudes potenciais, a colaboração entre professores também pode ser comodista e complacente, conformista, artificial (*contrived*) e co-optativa (A Hargreaves, 1994) Para além disso, como sublinha A Hargreaves (1994), a colaboração pode dividir os professores, conduzindo àquilo que designa por «*balcanização*» do ensino Uma cultura docente «balcanizada» existe quando «os professores não trabalham, nem isoladamente, nem com a maior parte dos seus colegas de escola, mas sim em subgrupos mais pequenos no interior da comunidade escolar» (por exemplo, os departamentos disciplinares das escolas secundárias) (p 213) Segundo Hargreaves, estas culturas têm quatro propriedades adicionais:

(1) *baixa permeabilidade* (os subgrupos de professores estão fortemente separados entre si);

(2) *permanência elevada* (a filiação nestes subgrupos caracteriza-se por uma forte estabilidade ao longo do tempo);

(3) *identificação pessoal* (a imersão nestes subgrupos representa a entrada numa tradição particular com perspectivas particulares sobre o ensino e o trabalho docente);

(4) *compleição política* (estas subculturas são «repositórios de auto-interesse» relativos a questões de distribuição de bens no interior das escolas, tais como *status*, promoções e recursos) ²⁵

Existem também problemas conceptuais assinaláveis nos trabalhos já realizados sobre a colaboração e a colegialidade no ensino Em geral, embora o uso destes conceitos esteja amplamente difundido, ele é pouco rigoroso O nível de discriminação conceptual existente na literatura sobre o assunto também é bastante modesto A maior parte dos trabalhos assenta em categoriza-

²⁵ Para exemplos concretos de culturas escolares balcanizadas no nosso país, ver o estudo já referido, de Lima (1997)

ções dicotómicas que não conseguem distinguir diferentes formas de colegialidade a partir da sua intensidade (Lima, 1997) Como afirmam Little e McLaughlin (1993), «em grande medida, o desacordo aparentemente existente sobre as limitações da privacidade e o valor da colegialidade pode ser atribuído à flacidez teórica dos conceitos centrais e à incapacidade de diferenciar entre várias formas e ocasiões de interacção entre professores no seu local de trabalho» (p. 3)

Podemos dizer, por exemplo, que a colaboração representa mais do que uma mera *cooperação* entre professores Para Hord (1986), por exemplo, colaboração e cooperação são processos operacionais distintos Na cooperação, as acções de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro, mas não resultam necessariamente em benefícios mútuos Na colaboração, cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas Na cooperação, os participantes que acordam trabalhar em conjunto podem ter objectivos e programas de acção separados e autónomos Na colaboração, a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente Hall e Wallace (1993) introduzem uma precisão adicional, definindo a colaboração como «uma maneira de trabalhar na qual duas ou mais pessoas combinam os seus recursos para atingir objectivos específicos num determinado período de tempo», reservando o termo «colegialidade» para a «colaboração entre iguais» (p. 103)

Parte da dificuldade em pôr em prática a noção de colaboração entre docentes reside igualmente na sua interpretação por parte dos próprios docentes que são supostos concretizá-la A colaboração significa coisas diferentes para grupos diferentes de professores (a este respeito, para o caso português, ver Sanches, 2000) e, se não for especificada, não passa de um simples *slogan* vazio (Corrie, 1995) Com efeito, os processos de colaboração «não são bem entendidos por aqueles que se espera que venham a participar neles» (Johnston e Hedemann, 1994: 204) Também não ocorrem automaticamente pelo simples facto de as autoridades administrativas centrais devolverem poderes de decisão às escolas Por outro lado, muitas vezes os professores não têm ideias claras sobre o nível de colaboração que querem atingir Por fim, existe também um entendimento muito incipiente sobre a forma como as equipas podem de facto funcionar nas escolas (Henkin e Wanat, 1994) Junta-se a tudo isto o facto de

os professores poderem fingir que «colaboram» entre si, ao mesmo tempo que mantêm as suas abordagens individualistas no ensino (Barbour, 1985)

Nias, Southworth e Yeomans (1989) identificaram um conjunto de valores e crenças que crêem estar subjacentes a uma «cultura de colaboração» entre professores. Nas escolas estudadas por estes autores, tais culturas construíam-se na base de quatro crenças complementares: a valorização dos indivíduos, a promoção dos grupos, a abertura interindividual e um sentido de segurança mútua. Contudo, as comunidades mais vastas de professores que cabem em tal definição são muito raras (Huberman, 1993) (para uma excepção, ver Talbert, 1993) e são mais fáceis de localizar em escolas alternativas ou independentes do que em estabelecimentos convencionais (DiPardo, 1997)

Vários dos críticos da colegialidade docente apontam-lhe ainda um outro problema: o seu *impacto inconsequente sobre a aprendizagem dos alunos*. Do seu ponto de vista, «a colegialidade não é um fim totalmente legítimo por si próprio a não ser que se demonstre que afecta, directa ou indirectamente, a natureza ou o grau de desenvolvimento dos alunos» (Huberman, 1993: 13). Huberman (1993) acredita mesmo que, quando é demasiado forçada, a colaboração intensa não só não se traduz em mudanças visíveis na prática de sala de aula como pode mesmo retirar o tempo necessário a um desempenho adequado deste tipo de trabalho (p. 13). Também tem sido argumentado que, ao impor constrangimentos administrativos sobre as interacções profissionais entre os professores (por exemplo, fixando horários de reuniões, independentemente das condições e circunstâncias de trabalho), a colegialidade mandatada pode não só ignorar, mas mesmo enfraquecer, as relações colegiais informais já existentes entre professores ou dificultar o desenvolvimento espontâneo das mesmas (Thuiler, 1994)

Actualmente, os dados que demonstram que as mudanças nas práticas induzidas pelas actividades de colaboração entre professores são sólidas e duradouras são muito escassos (Huberman, 1993). Como observa Little (1987: 494), embora se acredite amplamente que a interacção colegial entre professores melhora o sucesso académico e o bem-estar dos alunos, os mecanismos que ligam ambos os fenómenos não são claros. Little também salienta que «grande parte daquilo que passa por colegialidade não representa grande coisa» (p. 505). Na sua perspectiva, a maior parte das formas de interacção entre docentes

descritas comumente como «colaboração» são ocasionais, pouco significativas e pouco rigorosas. Esta ideia encontra apoio nos estudos realizados por Bredo (1977), que descobriu que diversas formas de interdependência entre professores assentam de facto em níveis muito diminutos de comunicação.

Também se pode questionar a ideia de que uma maior frequência de interacções de colaboração entre professores melhora a sua capacidade para implementar inovações educativas complexas. A este respeito, Ellis (1990) descobriu que «o mero uso de canais laterais de comunicação não é suficiente para realizar a transferência de informação ou () para afectar a sua implementação» (p. 275). Em suma, «a colaboração eficaz não é tão simples como reunir os professores frequentemente para falar» (p. 274).

Uma vez que ainda não foi provado que a colaboração entre professores aumenta a sua capacidade para implementar inovações pedagógicas avançadas ou melhorar o rendimento dos seus alunos, a pressão oficial para que os professores adoptem comportamentos de colaboração pode revestir-se de um perigo fortemente normativo, no sentido em que abre caminho a uma interpretação do seu comportamento profissional em termos mais morais do que técnicos (Huberman, 1993). Com efeito, a grande maioria das discussões actuais sobre a necessidade de mudar o ensino e as escolas que assentam numa retórica da colaboração e da colegialidade inspira-se em concepções da cultura que são importadas das grandes empresas. Neste sentido, na literatura educacional – especialmente aquela que aborda questões relativas à gestão e organização das escolas – as culturas dos professores são vistas como um objecto que os directores de escola criam e promovem (ver, por exemplo, Campo, 1993), em vez de um fenómeno que emerge como resultado das interacções dos professores entre si. Em suma, tem sido proposto que as abordagens estruturais e políticas sobre as escolas e o desenvolvimento do ensino estão condenadas ao fracasso se não tiverem por objectivo mudar as próprias culturas das escolas (Smylie, 1991).

No entanto, como propõe A. Hargreaves (1996), já é tempo de questionarmos a estratégia de introduzir a mudança educacional através de uma «reculturação» das escolas. Tal estratégia representa «uma perigosa sedução», no sentido em que «encoraja os professores e os directores de escolas a cuidar dos seus próprios jardins ao mesmo tempo que deixam as questões de reestruturação

em larga escala para outros» (p. 10). Com efeito, existem estudos que mostram que os esforços de grandes empresas para criar culturas próprias servem muitas vezes os interesses da administração à custa dos seus empregados (Van Maanen e Kunda, 1989)

Para além disso, como sublinha D Hargreaves (1995), «o pressuposto, hoje em dia comum, de que as culturas colegiais apoiam a mudança deve ser qualificado por um reconhecimento de que a estrutura colegial igualitária e participativa da escola pode tornar-se uma forte fonte de resistência à mudança promovida externamente, quando o pessoal docente é hostil a esta» (p. 41). Por outro lado, as interações entre docentes na sala de professores podem por vezes evidenciar níveis elevados de apoio mútuo à custa do bem-estar dos alunos (Little e McLaughlin, 1993: 5)

De igual modo, ironicamente, *a colaboração entre professores pode ser o resultado perverso da competição*. De facto, os professores competem tanto entre si como com os colegas de outros departamentos. Em consequência deste último tipo de competição, a colaboração pode virar-se para o interior de cada departamento, agrupando, na melhor das hipóteses, os membros que aí trabalham, que unem esforços no sentido de ganhar uma posição mais favorável do que os outros colegas em termos de recursos, de condições de trabalho ou do tipo de alunos a que irão ensinar (Little, 1993: 160). Em suma, para usar uma expressão de McLaughlin (1993), «nem sempre as comunidades profissionais, por si próprias, são uma coisa boa» (p. 95)

Conclusão

A cultura ocupacional dos professores parece ser, ao mesmo tempo, relativamente unificada e complexamente diversificada. Neste artigo, discuti diversos contextos nos quais a diversidade e o consenso cultural são construídos e sustentados pelos professores nas suas relações uns com os outros e explorei as implicações que os modos dominantes de interacção profissional nas escolas têm sobre a forma como o trabalho docente é conduzido no seu interior.

Um ponto central desta discussão consistiu num alerta contra perspectivas monolíticas *a priori* sobre as culturas profissionais dos professores. Defendi

que embora aqueles possam estar unidos por entendimentos comuns – os quais, embora muitas vezes não sejam explicitados no discurso, se manifestam nos seus comportamentos e nas suas formas de interagir uns com os outros –, um estudo rigoroso do corpo docente não pode ignorar os processos de diversificação interna que o atravessam, que constituem a base de sustentação das diversas subculturas docentes referidas na literatura analisada

Este artigo ilustrou a complexidade e as ambiguidades inerentes ao estudo da interação entre os professores nas escolas. Os dados nele discutidos sugerem que o isolamento dos professores é um fenómeno com uma presença muito significativa na maioria das escolas secundárias contemporâneas e que a colegialidade docente pode ser interpretada e posta em prática pelos professores de maneiras muito diferentes e, muitas vezes, contraditórias. No artigo, identifiquei os benefícios potenciais da interação profissional nas escolas, tanto para o desenvolvimento profissional dos professores como para o bem-estar dos seus alunos. Contudo, também chamei a atenção para os efeitos perversos e as *nuances* retóricas muitas vezes associados à colegialidade nas escolas. Sublinhei ainda que é necessária uma melhor operacionalização dos conceitos utilizados na investigação neste campo.

Salvo raras exceções, a maior parte da literatura revista neste artigo reporta-se a resultados de pesquisas e debates conduzidos em países de cultura anglo-saxónica, nomeadamente a Austrália, o Canadá, a Inglaterra e os Estados Unidos da América, nos quais a reflexão e a investigação sobre esta problemática são mais precoces e estão em estado mais adiantado. O conhecimento sistemático da forma como os professores se relacionam entre si nos seus locais de trabalho em outros países e outras culturas é ainda muito escasso. Em Portugal, nomeadamente, pese embora o crescente interesse que o estabelecimento de ensino tem vindo a merecer junto da comunidade de investigação em educação, a questão das interdependências comportamentais entre os professores na escola não foi ainda objecto de estudo aturado.

Contudo, mesmo nos países referidos anteriormente, a produção académica na área não deixa de ter os seus problemas. Mais do que adaptar simplesmente (para fins comparativos) os estudos realizados no estrangeiro ao nosso país, importa partir para um estudo deste fenómeno nas nossas escolas com base num quadro de análise que questione, ele próprio, a nível conceptual e meto-

dológico, alguns dos pressupostos e ideias feitas existentes sobre o assunto nos trabalhos já realizados no estrangeiro. Por outras palavras, trata-se de procurar perceber a realidade portuguesa, renovando simultaneamente a própria forma de abordar a problemática da colegialidade no ensino, vista de um modo global, a nível internacional. Objectivo ambicioso, sem dúvida, mas que nem por isso deve deixar de ser perseguido.

Correspondência: Jorge Ávila de Lima, Departamento de Educação da Universidade dos Açores, Rua da Mãe de Deus, 9500 Ponta Delgada. Telefone 296 – 653 044, Fax 296 – 653 870, Correio Electrónico: jlima@notes.uac.pt

Bibliografia

- ALVES PINTO, M. C. (1991) «Formas de Estar na Escola», *Notícias da Federação – Jornal da FNE*, 5, 4 e 14-15
- AMIGUINHO, A., BRANDÃO, C. & MIGUÉNS, M. (1994) «ESE de Portalegre e Centros de Formação: uma experiência de parceria», in A. Amiguinho e R. Canário (org.), *Escolas e Mudança. O Papel dos Centros de Formação* (pp. 59-96), Lisboa: Educa
- BARBOUR, Rosaline S. (1985) «Dealing with the Transsituational Demands of Professional Socialization», *The Sociological Review*, 33 (3), 495-532
- BARROSO, João (1991) «Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de Uma Evolução», *Inovação*, 4 (2-3), 55-86
- BARTH, Roland S. (1990) *Improving Schools from Within*, San Francisco: Jossey-Bass
- BAUDOUX, Claudine (1990) «Typologie des Analyses de la Culture des Établissements», *Revue Française de Pédagogie*, 92, 41-50
- BECHER, Tony (1989) *Academic Tribes and Territories*, Milton Keynes, UK: Open University Press
- BELL, I. A. (1980) «The School as an Organization: A Re-appraisal», *British Journal of Sociology of Education*, 1 (2), 183-192
- BERGER, Bennett M. (1995) *An Essay on Culture. Symbolic Structure and Social Structure*, Berkeley, CA: University of California Press
- BERGER, Ida (1974) «Psychosociologie des Enseignants», in Maurice Debesse, & Gaston Mialaret (Eds.), *Traité des Sciences Pédagogiques*, Paris: PUF
- BLASE, Joseph & ANDERSON, Gary (1995), *The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment*, Londres: Cassell
- BOURDIEU, Pierre (1979) *La Distinction*, Paris: Éditions de Minuit
- BREDO, Eric (1977) «Collaborative Relations Among Elementary School Teachers», *Sociology of Education*, 50, 300-309

- BRITZMAN, Deborah P (1986) «Cultural Myths in the Making of a Teacher; Biography and Social Structure in Teacher Education», *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-456
- CANÁRIO, Rui (1994) «Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro?», in A Amiguiño, e R Canário (org), *Escolas e Mudança O Papel dos Centros de Formação* (13-58), Lisboa: Educa
- CAMPO, Charlotte (1993) «Collaborative School Cultures: How Principals Make a Difference», *School Organization*, 13 (2), 119-127
- CARIA, Telmo (1997) *O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho Estudo Etno-sociológico da Cultura dos Professores na Conjuntura da Reforma Educativa* (Tese de doutoramento, 2 vols), Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- CHAPOULIE, Jean-Michel (1974) «Le Corps Professoral dans la Structure de Classe», *Revue Française de Sociologie*, 15, 125-200
- CHAPOULIE, Jean-Michel (1979) «La Compétence Pédagogique des Professeurs comme Enjeu de Conflits», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, 65-85
- CHAPOULIE, Jean-Michel (1987), *Les Professeurs de L'Enseignement Secondaire Un Métier de Classe Moyenne*, Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme
- CLARK, Christopher M & PETERSON, Penelope I (1986) Teachers' Thought Processes», in M C Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (pp 255-296), Nova Iorque: MacMillan
- COHEN, Elizabeth G (1981) «Sociology Looks at Team Teaching», *Research in Sociology of Education and Socialization*, 2, 163-193
- CONNELL, R W (1985) *Teachers' Work*, Sydney e Nova Iorque, George Allen & Unwin
- COOPER, Myrna (1988) «Whose Culture is It, Anyway?», in Ann Lieberman (Org), *Building a Professional Culture in Schools* (pp 45-54), Nova Iorque: Teachers College Press
- CORBETT, H Dickson; FIRESTONE, William A & ROSSMAN, Gretchen B (1987), «Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures», *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 36-59
- CORPORAAL, Alberta H (1987) «Six Shared Dimensions Concerning 'Good Teaching'», *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 57-66
- CORRIE, I (1995) «The Structure and Culture of Staff Collaboration: Managing Meaning and Opening Doors», *Educational Review*, 47 (1), 89-99
- DEBESSE, Maurice (1979) «Une Fonction Remise en Question», in Maurice Debesse, & Gaston Mialaret (Ed), *Traité des Sciences Pédagogiques*, Paris: PUF
- DEBLOIS, Claude e CORRIVEAU, Lise (1994) «Secondary School Organizational Culture: Some Theoretical Considerations», Comunicação apresentada à *8th International Intervisitation Program Conference*, OISE, Toronto, 15-20 de Maio
- DESBROUSSES, Hélène (1982) *Instituteurs et Professeurs Matériaux pour L'Analyse d'un Groupe Social*, Roubaix: Edires
- DIPARDO, Anne (1997) «Of War, Doom, and Laughter: Images of Collaboration in the Public-School Workplace», *Teacher Education Quarterly*, 24 (1), 89-104

- ELIIS, Nancy E (1990) «Collaborative Interaction for Improvement of Teaching», *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), 266-277
- ERICKSON, Frederick (1987) «Conceptions of School Culture: An Overview», *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 11-24
- ESTEVÃO, Carlos Vilar e AFONSO, Almerindo Janela (1991) «Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional», *Inovação*, 4 (2-3), 155-165
- FEINMAN-NEMSER, Sharon & FLODEN, Robert E (1986) «The Cultures of Teaching», in M C Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (pp 505-526), Nova Iorque: MacMillan
- FINE, Gary Alan & KLEINMAN, Sherryl (1979) «Rethinking Subculture: An Interactionist Analysis», *American Journal of Sociology*, 85 (1), 1-20
- FIINDERS, David J (1988) «Teacher Isolation and the New Reform», *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 17-29
- FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (1992), *What's Worth Fighting for in Your School? Working Together for Improvement*, Buckingham: Open University Press
- GARCIA, Emilio García (1986) «Funcion, Status y Rol del Profesor», in Juan Mayor (Ed), *Sociología y Psicología Social de la Educación*, Madrid: Anaya
- GOMES, Rui (1993), *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Lisboa: Educa
- GOODSON, Ivor F (1993) *School Subjects and Curriculum Change*, Londres: Falmer Press (3ª edição)
- GORDON, Milton M ([1947] 1970) «The Concept of the Sub-Culture and its Application», in David O Arnold (Ed), *The Sociology of Subcultures* (31-36) Santa Barbara, CA: The Glendessary Press
- GREGORY, Kathleen I (1983) «Native-View Paradigms: Multiple Cultures and Culture Conflicts in Organizations», *Administrative Science Quarterly*, 28, 359-376
- HALL, Valerie & WALLACE, Mike (1993), «Collaboration as a Subversive Activity: A Professional Response to Externally Imposed Competition Between Schools?», *School Organization*, 13 (2), 101-117
- HAMILTON, Mary Lynn & RICHARDSON, Virginia (1995) «Effects of the Culture in Two Schools on the Process and Outcomes of Staff Development», *Elementary School Journal*, 95 (4), 367-385
- HARGREAVES, Andy (1984) «Experience Counts, Theory Doesn't: How Teachers Talk About their Work», *Sociology of Education*, 57, 244-254
- HARGREAVES, Andy (1986) *Two Cultures of Schooling The Case of Middle Schools*, Londres, Nova Iorque e Filadélfia: The Falmer Press
- HARGREAVES, Andy (1992) «Cultures of Teaching: A Focus for Change», in Andy Hargreaves & Michael Fullan (Eds), *Teacher Development and Educational Change* (pp 216-240), Londres: The Falmer Press
- HARGREAVES, Andy (1994), *Changing Teachers, Changing Times Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres: Cassell

- HARGREAVES, Andy (1996) 'Cultures of Teaching and Educational Change', in B Biddle, I Good, & I Goodson (Orgs), *International Handbook of Teachers and Teaching*, The Netherlands: Kluwer Press
- HARGREAVES, Andy e DAWE, Ruth (1990) 'Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching', *Teaching & Teacher Education*, 6 (3), 227-241
- HARGREAVES, David (1980) 'The Occupational Culture of Teachers', in Peter Woods (Ed), *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School* (pp 125-148), Londres: Croom Helm
- HARGREAVES, David H (1995) 'School Culture, School Effectiveness and School Improvement', *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46
- HARRIS, Alma; JAMIESON, Ian e RUSS, Jen (1995) 'A Study of Effective Departments in Secondary Schools', *School Organization*, 15 (3), 283-299
- HENKIN, Alan B e WANAI, Carolyn I (1994) 'Problem-solving Teams and the Improvement of Organizational Performance in Schools', *School Organization*, 14 (2), 121-139
- HORD, Shirley M (1986) 'A Synthesis of Research on Organizational Collaboration', *Educational Leadership*, 43 (5), 22-26
- HUBERMAN, Michael (1993) *The Lives of Teachers*, Londres: Cassell
- HUBERMAN, Michael (1993a) 'The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations', in J W Little & M W McLaughlin (Orgs), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts* (pp 11-50), Nova Iorque: Teachers College Press
- JOHNSON, Susan Moore (1990), *Teachers at Work: Achieving Success in Our Schools*, Nova Iorque: Basic Books
- JOHNSTON, Sue & HEDEMANN, Maree (1994) 'With Devolution Comes Collaboration, but it's Easier Said than Done', *School Organization*, 14 (2), 195-207
- LIMA, Jorge Ávila de (1997) *Colleagues and Friends: Professional and Personal Relationships Among Teachers in Two Portuguese Secondary Schools* (Tese de Doutoramento, 2 vols). Ponta Delgada: Serviços de Documentação da Universidade dos Açores
- LITTLE, Judith Warren (1982) 'Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success', *American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-340
- LITTLE, Judith Warren (1987) Teachers as Colleagues, in V Richardson-Koehler (Ed), *Educators' Handbook: A Research Perspective* (pp 491-518), Nova Iorque: Longman
- LITTLE, Judith Warren (1993) 'Professional Community in Comprehensive High Schools: The Two Worlds of Academic and Vocational Teachers', in Judith Warren Little & Milbrey Wallin McLaughlin (Eds), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts* (137-163), Nova Iorque e Londres: Teachers College Press
- LITTLE, Judith Warren & MCLAUGHLIN, Milbrey Wallin (1993), 'Perspectives on Cultures and Contexts of Teaching', in Judith Warren Little & Milbrey Wallin McLaughlin (Eds), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts* (1-8), Nova Iorque e Londres: Teachers College Press

- LORTIE, Dan C (1975) *Schoolteacher. A Sociological Study*, Chicago: The University of Chicago Press
- MAC AN GHAILL, Máirín (1992) 'Teachers' Work: Curriculum Restructuring, Culture, Power and Comprehensive Schooling', *British Journal of Sociology of Education*, 13 (2), 177-199
- MARTIN, Joanne & FROSI, Peter (1996) 'The Organizational Culture War Games: A Struggle for Intellectual Dominance', in Stewart R Clegg, Cynthia Hardy & Walter R Nord (Orgs), *Handbook of Organization Studies* (599-621), Londres: Sage
- MCLAUGHLIN, Milbrey Wallin (1993) 'What Matters Most in Teachers' Workplace Context?', in Judith Warren Little, & Milbrey Wallin McLaughlin (Orgs), *Teachers Work Individuals, Colleagues, and Contexts* (pp 79-103), Nova Iorque e Londres: Teachers College Press
- MCLAUGHLIN, Milbrey Wallin & YEE, Sylvia Mei-Ling (1988) 'School as a Place to Have a Career: in Ann Lieberman, (Org), *Building a Professional Culture in Schools* (23-44), Nova Iorque: Teachers College Press
- MOILLO, Suzanne (1979) 'Le Statut Social des Enseignants', in Maurice Debesse & Gaston Mialaret (Eds), *Traité des Sciences Pédagogiques*, Paris: PUF
- NIAS, Jennifer (1989), 'Refining the 'Cultural Perspective'', *Cambridge Journal of Education*, 19 (2), 143-146
- NIAS, J; SOUTHWORTH, G & YEOMANS, R (1989) *Staff Relationships in the Primary School*, Londres: Cassell
- NÓVOA, António (1987) *Le Temps des Professeurs*, Lisboa: INIC
- NÓVOA, António (1987a) 'Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário: Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (séculos XV-XX)', *Análise Psicológica*, 3 (V), 413-440
- NÓVOA, António (1989) 'Profissão: Professor Reflexões Históricas e Sociológicas', *Análise Psicológica*, 1-2-3 (7), 435-456
- NÓVOA, António (1991), 'A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola', *Inovação*, 4 (1), 63-76
- NÓVOA, António (1992) 'Para uma análise das instituições escolares', in A Nóvoa (coord), *As Organizações Escolares em Análise* (15-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional
- RANJARD, Patrick (1984) 'Profs: les Lois de l Inertie', *Politique Aujourd'hui*, 6, 151-159
- RAUDENBUSH, Stephen W; ROWAN, Brian & CHEONG, Yuk Fai (1992) 'Contextual Effects on the Self-Perceived Efficacy of High School Teachers', *Sociology of Education*, 65 (2), 150-67
- RAYMOND, Danielle; BUTT, Richard & TOWNSEND, David (1992) 'Contexts for Teacher Development: Insights from Teachers' Stories', in Andy Hargreaves & Michael Fullan (Eds), *Understanding Teacher Development* (143-161), Londres: Cassell
- ROSENHOLTZ, Susan J (1991) *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*, Nova Iorque: Teachers College Record
- ROSS, John A & REGAN, Ellen M (1993) 'Sharing Professional Experience: Its Impact on Professional Development', *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 91-106

- SACHS, Judith & SMITH, Richard (1988) «Constructing Teacher Culture», *British Journal of Sociology of Education*, 9 (4), 423-436
- SANCHES, Maria de Fátima (2000) «Colegialidade entre professores: que entendimentos? que práticas?». Comunicação apresentada no 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faro: 10, 11 e 12 de Fevereiro
- SARASON, Seymour B (1982) *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston, Allyn and Bacon (2ª edição)
- SISKIN, Leslie Santee (1994) *Realms of Knowledge. Academic Departments in Secondary Schools*, Washington, D C/Londres: The Falmer Press
- SISKIN, Leslie Santee & LITTLE, Judith Warren (Orgs) (1995) *The Subjects in Question Departmental Organization and the High School*, Nova Iorque e Londres: Teachers College Press
- SMELSER, Neil J (1992) «Culture: Coherent or Incoherent», in Richard Münch & Neil J Smelser, (Eds), *Theory of Culture* (pp 3-28), Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press
- SMIRCICH, Linda (1983) «Concepts of Culture and Organizational Analysis», *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358
- SMITH, Stuart C (1987) «The Collaborative School Takes Shape», *Educational Leadership*, 45 (3), 4-6
- SMYLIE, Mark A (1988) «The Enhancement Function of Staff Development», *American Educational Research Journal*, 25 (1), 1-30
- SMYTH, John (1991) «International Perspectives on Teacher Collegiality: A Labour Process Discussion Based on the Concept of Teachers' Work», *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3), 323-346
- SMYTH, John (1996) «Evaluation of Teacher Performance: Move Over Hierarchy, Here Comes Collegiality!», *Journal of Educational Policy*, 11 (2), 185-196
- TALBERTI, Joan E (1993) «Constructing a Schoolwide Professional Community: The Negotiated Order of a Performing Arts School», in Judith Warren Little & Milbrey Wallin McLaughlin (Eds), *Teachers Work Individuals, Colleagues, and Contexts* (pp 164-184), Nova Iorque e Londres: Teachers College Press
- TAMIR, Pinchas & AMIR, Ruth (1987) «Attitudes of Secondary School Teachers Towards Teaching», *European Journal of Teacher Education*, 10 (3), 279-291
- THURLER, Monica Gather (1994) «Relations Professionnelles et Culture des Établissements Scolaires: Au-delà de l'Individualisme?», *Revue Française de Pédagogie*, 109, 19-39
- TRICE, Harrison M & BEYER, Janice M (1993), *The Cultures of Work Organizations*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- VALA, J; MONTEIRO, M B & IIMA, M I. (1988) «Culturas organizacionais – uma metáfora à procura de teorias», *Análise Social*, Vol XXIV (101-102), 663-687
- VAN MAANEN, John & KUNDA Gideon (1989) «Real Feelings': Emotional Expression and Organizational Culture», *Research in Organizational Behavior*, 11, 43-103

- WALLER, Willard ([1932] 1965) *The Sociology of Teaching*, Nova Iorque: John Wiley
- WARD, Angela & DARLING, Linda (1996) 'Learning Through Conversation A Reflection on Collaboration', *Action in Teacher Education*, 18 (3), 80-86
- WRIGHI, Susan (1994) 'Culture in Anthropology and Organizational Studies', in Susan Wright (Ed), *Anthropology of Organizations* (1-31), Londres: Routledge