

vitimização real. Nos locais mais pauperizados há uma maior insegurança, pois a exposição ao risco é, realmente, maior. Isso não deve ser interpretado como um impulso natural violento dos mais pobres, mas como uma dificuldade que as escolas têm de integrar as classes sociais desfavorecidas e assegurar interações sem confronto.

Embora os alunos sejam conscientes de seu papel na aceitação ou não das exigências docentes, temem o poder dos professores e expressam isso na recusa ao que percebem como abusos dos professores ao julgá-los e puni-los. Esta é uma fonte de tensão permanente entre alunos e professores.

A presença da incivilidade no discurso adulto é signo de uma profunda crise de sentido. O desgaste docente relaciona-se às tensões cotidianas dos xingamentos entre alunos, da agitação e do sentimento de impotência. Há como que uma degradação constante, um alargamento do fosso entre “eles” e nós”. Paralelo a isso tem-se o desejo de refundar certezas que permitam voltar ao controle da atividade profissional. A violência ressentida pelos professores provoca a ruptura em seus sistemas simbólicos e acabam por implicar uma perda de identidade. A imagem degradada de si e a perda de legitimidade da profissão não são essencialmente ligadas às trajetórias pessoais subjetivas, mas à precariedade da instituição que é incapaz de fornecer um modelo, inclusive ideológico, que favoreça a adesão dos alunos. Na ausência de um projeto coletivo de sociedade, os professores não podem propor aos alunos mais do que aquilo que é o seu próprio ideal de vida, o que é, obviamente, insuficiente.

É preciso, para fazer face à violência, refundar o sentido localmente, tendo em vista as realidades comunitárias nas quais as escolas estão inseridas. No entanto, a escola pública francesa não está preparada para isso. Por ser um país ideologicamente universalista, a França lê a resistência dos alunos aos valores universais como signo da barbárie, como se pode notar na divulgação midiática. O debate sobre violência escolar assume, portanto, um impacto extraordinário, já que atinge a identidade nacional, que se recusa a ouvir as lógicas comunitárias e ainda busca instituir a Nação a partir da escola.

Por fim, vale a pena citar na íntegra um trecho em que Debarbieux sintetiza sua percepção da crise na escola francesa:

“No período atual, caracterizado por uma crise de identidade dos professores (por que ensino? o que ensinar?) e uma incerteza quanto aos valores (que devo fazer?), o acordo inicial baseado na escola do povo, libertadora e progressista, foi rompido. Onde está o cimento comum? O professor, em conjunto com seus pares, se curva à esfera privada (minha classe, minha família) tornando muito difícil a ação coletiva. O exterior é pouco conhecido, às vezes tido como hostil. O professor não está mais protegido por um estatuto e uma regra pré-definida, uma ideologia categórica, mesmo que de afrontamento. De onde uma diversidade irreduzível de práticas que podem gerar conflitos abertos ou se consumir em conflitos velados.” (p. 114)

Ana Paula de O. Corti
Universidade Federal de São Carlos

Referências bibliográficas

- DEBARBIEUX, Éric, (1990). *Violence dans la classe*. Paris: ESF Editeur.
- DUBET, François, (1987). *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard.
- _____, (1991). *Les lycéens*. Paris: Le Seuil.
- TOURAINÉ, Alain, (1979). *La voix et le regard*. Paris: Le Seuil.
- ROCHÉ, Sebastian, (1994). *Insécurité et libertés*. Paris: Le Seuil.

Notas

¹ A escola primária francesa corresponde aos nossos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, em São Paulo (antigas 1ª à 4ª séries); o colégio corresponde aos nossos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (antigas 5ª à 8ª série) e o liceu, ao nosso ensino médio (antigo 2º grau).

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998. 308 p. Original em inglês: *Changing teachers changing times*.

Neste livro, escrito em 1994, Hargreaves relaciona as mudanças na sociedade e na cultura com as transformações que se realizam ou deveriam realizar-se nas escolas e no trabalho dos professores.

Na primeira parte — “A mudança” —, o autor examina o processo de mudança da sociedade na transição da modernidade para a pós-modernidade, mostrando como esta última amplia o papel do professor e causa impactos no trabalho, no tempo e na cultura.

A modernidade, segundo ele, caracteriza-se *economicamente* pela separação entre família e trabalho, *politicamente* pelo controle centralizado das decisões, *organizacionalmente* pela burocracia e do ponto de vista *pessoal* pelo desencantamento (mal-estar da modernidade).

Já a pós-modernidade, cujas origens se situam por volta dos anos 60, se organiza em torno de princípios diferentes com conseqüente alteração no modo de vida: avanço dos meios de comunicação, perda da certeza científica, declínio fabril, descentralização das decisões, fortalecimento pessoal e crises nas relações interpessoais.

“O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto” (p. 10), o que ocasiona problemas e desafios para a escola e os professores.

A modernidade, contendo burocracias que alienam o espírito humano, segundo o autor, esvaziou o trabalho de seu sentido, o que levou os professores a estabelecerem estratégias de sobrevivência, entre as quais o isolamento na sala de aula.

Hargreaves ressalta a diferença entre “pós-modernismo” — conceito estático, intelectual, cultural — e “pós-modernidade” —, condição social que alterou as relações sociais, políticas, econômicas e culturais e que inclui a informação instantânea e a comunicação baseada na cultura visual.

O autor aponta sete dimensões da pós-modernidade, que contém ironias e paradoxos e que terão influência decisiva sobre os professores e o ensino:

> *Economias flexíveis* — tecnologias e processos de trabalho mais flexíveis, articulação e aceleração das relações produtor-consumidor, crescimento dos

serviços e novas exigências de competências.

> *O paradoxo da globalização* — novas configurações geográficas com influências na identidade nacional e cultural, na economia e no meio ambiente.

> *Certezas mortas* — dúvida permanente, tradições em retirada, perda de credibilidade das certezas morais e científicas.

> *O mosaico fluido* — compartimentação e incerteza, sobrecarga de novos desafios, organizações mais flexíveis, caracterizadas por redes, alianças, tarefas e projetos, em vez de papéis e responsabilidades relativamente estáveis.

> *O eu sem limites* — dificuldade de fronteiras do eu. Individualidade não encontra raízes em relações estáveis nem está ancorada em certezas e empenhamentos morais.

> *A simulação segura* — imagens geradas tecnologicamente, estética acima da ética (o que aparece acima do que é). A imagem não é mais aparência, mas simulação.

> *A compressão do tempo e do espaço* — saltos tecnológicos: comunicação instantânea e distâncias irrelevantes, responsáveis por benefícios (transportes, comunicações, rapidez na tomada de decisões) e custos (para as organizações, qualidade de vida pessoal e profissional, substância moral).

Na conclusão desta primeira parte do livro, Hargreaves afirma que “a condição pós-moderna é complexa, paradoxal e contestada [...] e tem conseqüências profundas e significativas na educação e no ensino em áreas tão diversas como a autonomia da escola, as culturas de colaboração, a devolução de poder aos professores e a mudança organizacional” (p. 93).

Na segunda parte — “O tempo e o trabalho” — o autor examina as relações do professor com o tempo, com base em uma pesquisa desenvolvida por ele em 12 escolas elementares da província de Ontário, no Canadá.

Constrangidos pelo tempo que estrutura o ensino e é por ele estruturado, os professores, muitas vezes, o apontam como empecilho para a mudança.

Hargreaves constatou quatro dimensões do tempo em relação ao trabalho do professor:

> *O tempo técnico-racional* — variável objetiva que pode ser manejada tanto pelos professores como pelos gestores da educação. Estes últimos pretendem utilizar o tempo dos professores para os objetivos da instituição, em nome do estabelecimento da colegialidade.

> *O tempo micropolítico* — distribuição do tempo que reflete o *status* e o poder na escola, tanto no que se refere às disciplinas (mais ou menos acadêmicas) como aos períodos dentro ou fora da sala de aula.

> *O tempo fenomenológico* — dimensão subjetiva do tempo, que para os administradores (que organizam o trabalho objetivo) não é o mesmo que para os professores (que trabalham na sala de aula e para quem o tempo sempre parece pouco para as inovações). O tempo da administração é monocrônico (masculino), linear, preocupado com prazos e programas, enquanto o dos professores é policrônico (feminino) necessitando movimentar-se para muitas coisas ao mesmo tempo. Esta falta de sincronia leva muitas reformas ao fracasso.

> *O tempo sociopolítico* — modo como as formas de tempo se tornam administrativamente dominantes, provocando *separação* entre administradores e professores

quanto a interesses, responsabilidades e perspectivas temporais e *colonização* (aumento de vigilância e atribuição de tarefas) do tempo de relaxamento dos professores, que era privado, espontâneo e imprevisível e torna-se público, controlado e previsível.

A hegemonia do tempo administrativo, através de maior controle do tempo de ensino e menos "tempo livre", pode levar os professores a uma resistência à mudança, pela intensificação do trabalho. Segundo o autor, devolver o tempo aos professores fará com que ele deixe de ser um inimigo para tornar-se um aliado.

Com base em diversos outros autores, Hargreaves afirma que as muitas mudanças no ensino têm duas principais explicações: a profissionalização (ensino mais complexo e mais qualificado) e a intensificação (mais pressão, trabalho mais intenso).

Nesta parte do livro ele analisa a tese da intensificação afirmando que ela supõe: redução do tempo de relaxamento e do tempo para atualização profissional, criação de sobrecarga crônica e persistente, redução na qualidade do serviço, diversificação do saber especializado e da responsabilidade, além de criar e reforçar escassez de tempo de preparação e levar os professores a apoiá-la como "profissionalismo".

As pesquisas revelam que os professores queixam-se do acúmulo de atribuições e por outro lado têm a sensação de que "é sempre possível fazer-se mais" (empenhamento profissional), o que indica a coexistência da intensificação e da profissionalização. Segundo os professores, a instituição ou ampliação do "tempo de preparação" ajuda a reduzir o estresse, dá mais tempo para a

família, aumenta a disposição para a sala de aula e ajuda a fazer as coisas mais bem feitas e organizadas.

Por outro lado, esse tempo nem sempre promove a colegialidade entre os professores e muitos crêem que os afasta dos alunos.

A intensificação do trabalho dos professores é fonte de problemas para eles e a instituição do tempo de preparação, conclui Hargreaves, é uma solução parcial.

Pesquisas apontam como emoções comuns no ensino: o orgulho, o empenhamento, a incerteza, a criatividade e a satisfação, mas pouco dizem de dimensões das quais os professores falam indiretamente como ansiedade, frustração e culpa.

Segundo este autor a culpa nem sempre é negativa, podendo ser reparadora e levar à mudança pessoal e social, quando não ligada à ansiedade ou à frustração, que a tornam desmotivante.

Existem dois tipos de culpa: a persecutória (fazer algo proibido ou não fazer algo esperado) e a depressiva (não conseguir proteger pessoas que representam o objeto interno bom — própria das profissões de "cuidar", como a do professor).

Quatro são as armadilhas que criam combinações de culpa nos professores: o *empenhamento no cuidado para com os outros* (fonte de culpa pela ineficácia), a *natureza aberta do ensino* (muitas atividades, nunca se acaba), a *prestação de contas e a intensificação* (tempo e espaço mais comprimidos) e a *persona do perfeccionismo* (exigência de "ser bom professor", "estar na moda", dificuldade de confessar dúvidas, relação entre a vida privada e a profissional).

A culpa, constituindo-se num traço emocional de muitos professores, pode ajudá-los a criar e

sustentar fontes de cuidado ou pode torná-los improdutivos e levá-los ao abandono do ensino, ao esgotamento ou ao cinismo.

Hargreaves sugere como soluções para o problema da culpa: baixar as exigências de prestação de contas, reduzir a dependência em relação ao cuidado pessoal e aliviar a incerteza e a natureza aberta do ensino.

A terceira e última parte do livro — "A cultura" — trata da questão da colaboração entre os professores relacionando-a com o papel desempenhado pelas culturas docentes na mudança educativa.

Diz o autor que é uma idéia hoje aceita que as escolas devem ter uma missão ou um sentido de missão à qual os seus membros devem lealdade e empenho, tornando-se uma heresia a discordância da crença nela. Da mesma forma, o individualismo é visto como uma heresia na mudança educativa.

As culturas de ensino conferem sentido, apoio e identidade aos professores. Podemos distinguir nelas o conteúdo (atitudes, valores, crenças, hábitos pressupostos, formas compartilhadas no grupo) e a forma (padrões característicos de relacionamento ou formas de associação entre os professores).

Hargreaves analisa quatro formas gerais de cultura docente (individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização) e propõe uma quinta (a reestruturação — para além da colaboração).

Individualismo

A maioria dos professores ensina a sós. O individualismo pode estar associado a comportamentos defensivos, a incertezas do trabalho ou à autonomia. Pode também ser propriedade cultural do local de

trabalho, não constituindo-se característica psicológica dos professores.

Nem sempre o individualismo deve ser visto negativamente. Ele pode ser *constrangido* (pelas condições de tempo, estrutura administrativa ou pedagógica), *estratégico* (quando o professor centra as atividades na sala de aula para dar conta de tudo — concentração de esforço) ou *eletivo* (opção de trabalho a sós por princípio, por razões pedagógicas ou pessoais).

Na escola elementar o prazer do ensino está vinculado, muitas vezes, à recompensa psíquica, que mantém a individualidade. Trata-se da “ética do cuidado”, que pode se opor à “ética da responsabilidade” (mais voltada para a colaboração). Nesse sentido o individualismo pode ser uma preocupação com o cuidado, mas pode também significar “posse” e “controle” da turma pelo professor.

Hargreaves sugere que o professor também pode dar e receber cuidado de seus colegas, para o que o tempo de preparação pode ser organizado.

O individualismo (anarquismo, atomização social) não se confunde com a individualidade (independência, realização social).

Ao se eliminar o individualismo não se deve eliminar a individualidade. O trabalho em equipe e a colaboração não podem eliminar as oportunidades de expressão de independência e iniciativa. Individualidade supõe o poder de exercício de juízos independentes e discricionários, estando, portanto, ligada ao sentido da competência. Há, portanto, uma diferença entre isolamento (destino dos desconfiados — prisão, refúgio) e solidão (prerrogativa dos mais fortes — retirada para mergulhar

nos próprios recursos, refletir, retroceder, reorganizar).

Nem sempre os tempos comuns dos professores são vistos como úteis para a reflexão e a troca de idéias como estímulo à criatividade. A solidão, por outro lado, significando maturidade intelectual, capacidade de estar só, pode estimular a criatividade e a imaginação.

Por esta razão, segundo Hargreaves, a escola pode tolerar, entre os professores, alguns excêntricos e diferentes, embora nem sempre e nem todos.

Colaboração

Tanto quanto a colegialidade, é uma estratégia frutuosa de fomento do desenvolvimento profissional dos professores, pela partilha, independência dos peritos e superação da reflexão pessoal.

As práticas de colaboração apresentam dificuldades por questões de tempo dos professores, falta de familiaridade com o papel colegial e falta de crença nos seus resultados, nem sempre trazendo, por isso, fortalecimento dos professores e *feedback* para o seu trabalho.

Para ter força para a inovação, é necessário que as culturas de colaboração sejam: espontâneas (partir dos professores, embora possam ter apoio da administração), voluntárias, orientadas para o desenvolvimento (para iniciativas dos professores ou por eles apoiadas), difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis (isto é difícil nas escolas que querem desenvolver culturas de colaboração e manter o controle).

Colegialidade artificial

Diferente da cultura de colaboração, é regulada

administrativamente, compulsória (dá pouca margem à individualidade e a obrigatoriedade pode ser direta ou indireta), orientada para a implementação de mudanças, fixa no tempo e no espaço e previsível.

Hargreaves encontrou algumas formas de colegialidade artificial nas escolas que pesquisou (entre elas a utilização do tempo de preparação pela administração, a realização de consultas aos professores de apoio para a educação especial e o treino com pares), constatando que não se trata de um empenho sincero no fortalecimento dos professores e sim de uma forma de controle e de delegação de responsabilidades aos professores para implantação de objetivos estatais para a educação.

As conseqüências disso são a inflexibilidade, a ineficiência na implantação dos programas e o esmagamento do profissionalismo dos professores, uma vez que os atrasa, distrai e menospreza. O que se deveria fazer é devolver o poder aos professores e escolas.

Balcanização

Os professores não trabalham isolados nem com a maioria, mas em subgrupos menores (departamentos disciplinares, unidades de educação, divisões por série). As culturas balcanizadas possuem quatro qualidades: permeabilidade baixa (o que sabem e acreditam num grupo é diferente dos outros), permanência elevada (categorias relativamente estáveis), identificação pessoal (dos docentes no subgrupo) e compleição política (são fontes de interesses próprios).

A balcanização (especialmente por disciplina) limita o cuidado com os alunos, cria e sustenta divisões de *status* entre disciplinas e cria e confirma o mito da imutabilidade da

escola, pois limita a consciência do potencial de mudança.

As estruturas balcanizadas não lidam com recursos humanos necessários à aprendizagem flexível nem com o crescimento profissional contínuo do pessoal docente e não trabalham com a capacidade de resposta às mudanças da comunidade.

O antídoto para a balcanização seria o mosaico fluido — grupos diferentes em acomodação, objetivos atingíveis, experiência comum, consenso de valores.

A reestruturação —
para além da colaboração

Finalmente, Hargreaves propõe a reestruturação da educação, sobre a qual, segundo ele, a maioria dos autores concorda que a “questão central envolve uma redefinição fundamental dos papéis, responsabilidades e relações entre os alunos, os professores e os líderes das nossas escolas” (p. 274).

A colaboração é o metaparadigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna, enquanto articulador e integrador da ação, do planejamento, da cultura e da vida dos professores. Na reestruturação e desenvolvimento educativo, a solução colaborante incorpora muitos dos seguintes princípios: apoio moral, eficiência acrescida, eficácia melhorada, sobrecarga de trabalho reduzida, perspectivas temporais sincronizadas, certeza situada, poder de afirmação político, capacidade de reflexão acrescida, capacidade de resposta organizacional, oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo.

A colaboração só representa um perigo quando é confortável ou complacente, conformista

(suprimindo a individualidade e a solidão), artificial ou cooptativa.

A voz dos professores tem recebido uma valorização crescente, mas há necessidade de conciliar a voz com a visão (a colaboração supõe a criação conjunta da visão).

Outro elemento essencial nas relações de trabalho em colaboração é a confiança, que deve ser investida tanto nas pessoas quanto nos processos. A confiança supõe riscos, mas é essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Para que haja mudança é necessário criar uma cultura de colaboração, risco e melhoramento e também mudar a estrutura escolar, condição para a mudança da cultura.

O modelo do mosaico fluido estimula formas de colaboração vigorosas, dinâmicas e mutáveis através de redes, parcerias e alianças dentro e fora da escola, podendo propiciar conflitos, necessários à mudança.

Construir um mosaico é ir além do princípio da colaboração, em direção a estruturas que possam suportá-la melhor no contexto da pós-modernidade.

Para isso, na reestruturação e colaboração é necessário articular, executar e unir as diferentes vozes, estabelecer princípios éticos orientadores e parâmetros políticos, considerando o contexto social onde se localiza a escola e os objetivos e a substância da mudança.

“Os professores sabem que o seu trabalho está mudando, e bem assim o contexto no qual o desempenham. Enquanto deixarmos intactas as estruturas e as culturas do ensino existentes, as nossas respostas isoladas a estas mudanças complexas e aceleradas limitar-se-ão a criar maiores sobrecargas, bem como uma maior intensificação, culpa, incerteza, cinismo e desgaste. [...] As regras do mundo estão mudando”,

conclui Hargreaves, “*está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem.*” (p. 296)

Helena Maria Becker Albertani
Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2ª ed. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

Este livro de Anísio Teixeira, reeditado muito oportunamente pela Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi publicado pela primeira vez em 1936 pela Editora José Olympio, e em 2ª edição em 1953 pela Companhia Editora Nacional. Além dos indiscutíveis méritos do autor e do próprio texto, destaca-se o seu significado político — um marco para a defesa da democracia e da educação em um período de repressão e de censura. Fato que também é muito importante lembrar, o centenário de nascimento do eminente educador será comemorado no ano 2000. Vale a pena recuperar brevemente a sua trajetória, e as condições sob as quais o livro foi editado pela primeira vez.

Em 1931, Anísio Teixeira assumiu a Diretoria do Ensino do Distrito Federal, cargo que exerceu até 1935, quando se demitiu em virtude das pressões dos setores conservadores, principalmente das lideranças católicas.¹

Graduado em Direito em 1922, recebera a formação anterior em colégios jesuítas. Aos 31 anos, quando assumiu a Diretoria, havia-