

5

As práticas docentes como experiência significativa

O principal problema que se estabelece, quando queremos tratar da experiência significativa, não está no adjetivo. Entendemos como significativas todas as vivências dos indivíduos e grupos, capazes de marcar a sua história de um modo tal, que uma visão do conjunto dessas vivências permita estabelecer alguma narrativa que faça sentido.

Trata-se de uma necessidade que, segundo Velho (1988:102), é sociologicamente identificável em vastos segmentos da sociedade moderna, onde *o indivíduo está exposto a múltiplas experiências, contraditórias e eventualmente fragmentadoras.*

Assim, estamos caracterizando como significativas as experiências capazes de se tornarem lembrança, como propõe Bachelard (1978:328): *Desde que um espaço seja um valor – e haverá valor maior que a intimidade? – ele crescerá. (...)*

Velho (op. cit.) oferece uma abordagem social à perspectiva filosófica apresentada por Bachelard, quando afirma que a memória e o projeto, de alguma maneira, não só ordenam como dão significado a essa trajetória. Isto se torna importante pois, para Bachelard, o modo pelo qual o sujeito torna a sua história única, é através do devaneio, na medida em que *só este permite dessocializar nossas grandes lembranças e analisar nosso ser na hierarquia de uma ontologia* (op. cit.: 203). Nossa opção, ao contrário, buscará na possibilidade de abordagem social da experiência, o critério para determinar os fenômenos que merecerão ser analisados neste trabalho: *mesmo que a experiência pretenda ser puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros* (DUBET, 1996:104).

Aproximamo-nos, assim, da Sociologia da Experiência de François Dubet, que nos permite superar a noção mais imediata da experiência, associada a um fluxo de sentimentos e emoções, encaminhando-a no sentido de algo socialmente construído: *na medida em que o que se conhece da experiência é aquilo que dela é dito pelos atores [sociais], este discurso vai colher as categorias sociais da experiência* (op. cit.: 103).

Neste trabalho, portanto, com base em Dubet (1996:107), consideramos a experiência como uma combinação de diferentes lógicas de ação que se articulam para ligar o sujeito a cada uma das dimensões que compõem o sistema social no qual ele se insere.

Vejam, então, os princípios que fundamentam a experiência como objeto sociológico e, em seguida, como se configuram as lógicas de ação a que o conceito se refere.

5.1 Princípios de uma sociologia da experiência

Baseando-se em Weber, Dubet afirma como primeiro princípio para uma análise sociológica da experiência, o fato de que esta se impõe diante da constatação de que, hoje, já não há racionalidade total e unidade do social. Assim, a ação social não tem a unidade que se supõe ter havido nos tempos pré-modernos, determinados pelo ritmo da natureza, por uma divisão mais orgânica do trabalho e por um mais profundo senso de comunidade. O mundo moderno se impôs em meio a conflitos de valores que, interiorizados pelos indivíduos, nos obrigam a considerar uma pluralidade tal, que já não se fala mais em ação social, mas sim, em experiência.

O segundo princípio afirma que esta ação social, caracterizada acima como experiência, é definida por relações sociais, isto é:

Não é o sentido vivido pelo ator que determina a natureza das relações nas quais ele está envolvido, como não são tampouco essas relações que fixam o sentido da ação. Estes dois elementos analíticos são dados conjuntamente, eles aparecem simultaneamente na mesma lógica; dar um sentido a uma ação é, ao mesmo tempo, atribuir um sentido a outrem. (DUBET, 1996:111).

Por fim, o terceiro princípio é aquele que considera a experiência social como uma combinatória de lógicas. Com isso, faz-se necessário isolar e descrever as lógicas da ação presentes em cada experiência concreta, compreender a forma como o indivíduo articula essas diferentes lógicas e, por fim, compreender as diferentes lógicas do sistema social.

Estes princípios, para serem compreendidos e aplicados, exigem o aprofundamento da compreensão das lógicas da ação, que buscaremos a seguir.

5.1.1 Lógicas da Ação

Todo indivíduo ou grupo, ao vivenciarem uma experiência, fazem-no, não apenas, visando uma finalidade, mas também considerando o modo como se estabelecem as relações sociais naquele espaço onde a experiência se dá. Para isso, articulam-se, necessariamente, três lógicas que constituem o conteúdo central deste tópico: a integração, a estratégia e a subjetivação.

Na idéia clássica de sociedade, os princípios de identidade, oposição e totalidade estavam de tal modo confundidos, que a definição de si mesmo, da natureza da sua relação com os outros e daquilo que está em jogo nessa relação podiam ser estudados em seu conjunto. Na atualidade, esses princípios se articulam de tal modo que podemos vê-los em separado, constituindo, então, as lógicas da ação que permitem compreender e estudar a experiência.

5.1.1.1 Integração

Em qualquer sociedade, são postos em prática, mecanismos de integração, através dos quais a identidade do ator é definida como sendo a vertente subjetiva da integração do sistema. A identidade é tão-só a maneira como o ator interiorizou os valores institucionalizados por meio de papéis (DUBET, 1996:115)

Se esta tarefa já se configura problemática em sociedades conservadoras e estáveis, é possível imaginar a complexidade de se manter identidades individuais e comunitárias numa sociedade móvel e fragmentada como a atual.

Assim, torna-se fundamental que os grupos e as comunidades construam ritos capazes de ligar o indivíduo aos que com ele constroem o coletivo, aquilo que Mead vai chamar de ligação do Ego ao Nós: *a identidade integradora só se mantém nesta relação; ela tem necessidade do outro, ao mesmo tempo que o gera* (DUBET, 1996:116).

Ao mesmo tempo, o reconhecimento de outras individualidades e grupos, o confronto (não necessariamente hostil) com outros egos e outros nós, vai possibilitar a constituição de relações de diferenciação com o que Dubet chama de “eles”, fortalecendo a identidade integradora.

Nesta lógica da integração, a definição da cultura se dá através de um conjunto de valores que garantem ao mesmo tempo a ordem e a identidade do indivíduo, a tal ponto que os enfrentamentos no campo dos valores são percebidos como enfrentamento à própria identidade do sujeito. Daí, a autoridade que esses valores adquirem, quando são concebidos nesta perspectiva.

A lógica da integração é particularmente viva quando analisamos as situações de crise:

Os atores se mobilizam quando a sua identidade é ameaçada pela desorganização e pela mudança social. A identidade integradora, a fim de se manter, esforça-se por ver o mundo segundo o princípio de defesa dessa identidade; assim, ela apela de modo imediato para os valores, para a representação dos próprios princípios da integração, para os que parecem mais estáveis e menos negociáveis. (DUBET, 1996:120).

5.1.1.2 A Estratégia

Segundo Dubet (1996:129), numa abordagem mais tradicional, a ação estratégica foi afigurada entre os males da modernidade, quando a ela eram atribuídas manifestações como a anomia, o egoísmo e uma certa guerra de todos contra todos, além de sua identificação com a ideologia do capitalismo.

Na perspectiva que adotamos, a lógica da estratégia é vivida em relação de tensão com a lógica da integração, alternando atitudes oriundas de cada uma delas, o que nos permite redefinir, permanente e continuamente, as nossas relações com os outros.

A estratégia apóia-se numa racionalidade utilitária da ação, de modo que, diante das possibilidades oferecidas por uma situação, o indivíduo busca os meios para alcançar as finalidades pretendidas.

Assim, a sociedade representada não somente como um sistema integrado, mas também como um campo concorrencial, supõe a necessidade da regulação, sem a qual, a concorrência se transformaria em guerra.

Do mesmo modo que na lógica da integração, a estratégia fica mais claramente compreendida quando utilizada na análise das situações de crise: não se trata de uma oposição frontal, mas de concorrência no acesso aos recursos políticos. Assim, segundo Dubet (1996:128), *é menos o descontentamento, a frustração relativa dos indivíduos que explicam a mobilização [concorrencial], do que a possibilidade de se assenhorear das oportunidades oferecidas pelo sistema político em especial.*

5.1.1.3 A Subjetivação

A lógica da subjetivação se revela quando o indivíduo se posiciona de um modo crítico em relação à integração e à estratégia, isto é, quando ele se percebe para além dos seus papéis e dos seus interesses.

Trata-se de uma atividade crítica pela qual o mesmo indivíduo que estabelece e vivencia a lógica da integração e a lógica da estratégia, distingue-se delas pelo afastamento. A dificuldade no lidar com esta lógica está no fato de que esta posição que o sujeito adota revela-se como ausência²⁵, e para torná-la objeto de análise sociológica, faz-se necessário supor sua presença nos fenômenos observados, não tanto porque ela se revele positivada, mas pela tensão que cria com as outras lógicas da ação, tensão esta explicitada em diversos formatos.

Segundo Dubet (1996:130-131), esta tensão que se estabelece entre a subjetivação, a ação integradora e a ação estratégica constitui a identidade do indivíduo, definida como um empenhamento em modelos culturais que constroem a representação do sujeito.

Outros autores reforçam a visão de Dubet, ao apresentar a identidade numa perspectiva relacional.

²⁵ Trata-se da experiência, de certo modo antecipada por Machado de Assis, nas páginas iniciais de Dom Casmurro: *Se só me faltassem os outros, vá; um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mas falto eu mesmo, e esta lacuna é tudo.* (Grifo meu)

Santos (1998) nos diz que

Indivíduos constroem suas identidades e a manutenção destas identidades depende do processo resultante das interações mantidas por estes indivíduos no processo de compreensão de si próprios e de suas intervenções na realidade. (...) Nas últimas duas décadas, podemos considerar como sendo quase um senso comum a idéia de que identidades coletivas são construções políticas e sociais e que devem ser tratadas como tal.

Agier (2001) afirma que *não existe identidade em si mesma, pois a identidade tem que ser abordada de modo contextual, relacional, construtivista e situacional.(...) Toda identidade, ou melhor, toda declaração identitária, tanto individual quanto coletiva, é múltipla, inacabada, instável, sempre experimentada mais como uma busca do que como um fato.*

5.1.2 O Trabalho Docente como Experiência

O espaço e o tempo escolares, ainda que possuam um modo de ser e agir institucional (normas e regras que unificam e delimitam as ações), tem no cotidiano o espaço por excelência para as observações relativas às lógicas que permitam descrever as experiências. Isto porque é no cotidiano que se tecem as teias de relações entre os sujeitos e grupos, tornando presentes, lado a lado, as alianças e os conflitos, a imposição de normas e as estratégias para sua transgressão. Em outras palavras, é no cotidiano das práticas escolares que se configura, com maior clareza do que no seu discurso, a experiência da alteridade e, portanto, da integração, da concorrência e da subjetivação.

As afirmativas anteriores trazem uma dupla interrogação ao nosso trabalho. Em primeiro lugar, como identificar e descrever, nos termos de uma Sociologia da Experiência, as relações que o professor vivencia na escola, especialmente junto aos colegas, aos alunos, aos pais e aos diretores? Em segundo lugar, como considerar real a construção social da realidade, a partir das representações subjetivas dos atores?

Para a primeira resposta, buscaremos o discurso do professor sobre suas práticas docentes e as de seus colegas, pois é nas interações cotidianas que ele

julga e decide, a partir de uma análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas (NÓVOA, 1999).

Quanto à segunda resposta, ela reside na própria formulação da pergunta: aquilo que resulta de uma construção social, terá no social o seu processo de legitimação.

5.2

Um referencial para a valoração das experiências

Por desenvolvermos a idéia de que a gestão pedagógica pode favorecer a vivência de experiências positivas, permitindo a elaboração de uma narrativa de vida também positiva, torna-se importante apresentar algum referencial que permita ultrapassar as noções subjetivas de *positividade* ou de *negatividade*. Uma opção radical pela perspectiva hermenêutica levaria a considerarmos como positivas aquelas experiências que fossem consideradas deste modo pelos sujeitos que as vivenciam. Uma radical objetivação poderia nos conduzir a uma análise do tipo entrada/saída, onde a positividade seria avaliada pela relação entre os recursos aplicados e os resultados obtidos. O modo que encontramos, de aliar as contribuições interpretativas e objetivas foi através da análise de um conjunto de tensões, quais sejam:

- a tensão entre profissionalização e intensificação;
- a tensão entre a missão e a culpa;
- a tensão entre individualismo e individualidade;
- a tensão entre a integração verdadeira e a colegialidade artificial.

Essas tensões, apresentadas por Hargreaves (1998) ao tratar dos *professores em tempos de mudança*, permitirão que façamos nossas análises na perspectiva à qual procuramos ser fiéis ao longo de todo o trabalho.

5.2.1

A tensão entre profissionalização e intensificação

Todo professor, de algum modo, *sente e manifesta* a sensação de que o tempo de que dispõe para realizar suas tarefas parece ter diminuído. Segundo Hargreaves (1998:131), a busca por objetivar e explicar esta sensação e o incômodo que ela provoca gerou duas vertentes de argumentos: a profissionalização e a intensificação.

A primeira linha de argumentação constata o aumento das exigências trazidas pelos novos tempos e, de certo modo, acata a necessidade de responder a elas como uma forma de aprofundar o profissionalismo, ampliando o papel do professor.

A intensificação, ao contrário, vai perceber nos argumentos anteriores *um artificialismo retórico, uma estratégia para levar os docentes a colaborar de boa vontade na sua própria exploração, à medida que lhes vai sendo exigido cada vez mais esforço* (op. cit.: 132), pois o que ocorreu, na verdade, é que o trabalho docente se intensificou, na medida em que se espera dele a resposta a problemas cada vez mais profundos e abrangentes, ao mesmo tempo em que são deterioradas as condições para que essas respostas sejam dadas.

5.2.2

A Tensão entre a Culpa e a Missão

É importante ressaltar, mais uma vez, que a abordagem utilizada nesta pesquisa abre mão, desde o seu início, do viés da psicologia e semelhantes áreas do conhecimento, preferindo-se analisar as experiências no espaço de tensão entre o individual e o social.

Esta observação nos permite afirmar, com base em Hargreaves (1998:178), que

a culpa dos professores não é simplesmente um problema privado: trata-se de uma questão pública importante que deveria ser abordada com toda a seriedade. Uma maneira de o fazer é reconstruir a cultura do ensino, as relações de trabalho que concedem aos professores (ou os impedem de obter) orientação, apoio e aprendizagem profissional e que podem envolvê-lo ativamente na definição de finalidades ambiciosas, estabelecendo ao mesmo tempo limites realistas para aquilo que fazem.

O sentimento de culpa, ainda que guarde as características de algo mais subjetivo, possui elementos bastante objetivos que o provocam. De certo modo, já tangenciamos esta questão ao nos referirmos à profissionalização e à intensificação. Mas voltemos a essa questão, para o aprofundamento de alguns aspectos.

A intensificação, como já dissemos, faz com que os professores tenham de atender a cada vez mais solicitações, de cada vez mais pessoas, num tempo que parece cada vez menor. Agravando, ainda mais, este quadro, ampliam-se os mecanismos de controle que exigem desse professor uma prestação de contas da sua ação docente, materializada em relatórios, avaliações, preenchimento de fichas, preparação de materiais, etc. Tantas exigências fazem com que o objetivo central de seu trabalho, que são o cuidado e a preocupação com os alunos, tenha que ser negligenciado, gerando o sentimento de culpa.

A profissionalização, por seu turno, está ligada ao movimento de assumir essas solicitações em pouco tempo como uma forma de *atualizar* o trabalho docente às novas condições da pós-modernidade. Ocorre, porém, que essa tentativa de resposta acaba por submeter a competência do trabalho docente às qualificações daquele modelo de sociedade: bom e mau, sucesso e fracasso, na moda e fora da moda, etc. Trata-se da *imposição arbitrária de expectativas relativas ao ensino que contêm modelos singulares de competência (ao invés de modelos múltiplos), expectativas estas que podem entrosar-se mal com a pessoa do professor ou o contexto no qual trabalha*, fazendo com que precise *construir e manter uma “persona” de perfeccionismo* (HARGREAVES, 1998:170).

Embora possa ser vista por alguns como uma solução no curto prazo, o que a máscara do perfeccionismo provoca, no longo prazo (esgotamento, cinismo e, até mesmo, abandono da profissão), também é sinal de um sentimento de culpa.

A *prestação de contas* e a *persona do perfeccionismo* são apresentadas por Hargreaves como as duas armadilhas da primeira forma de culpa: a *culpa persecutória*, caracterizada como aquela que *lança um olhar retrospectivo sobre tarefas que não foi possível terminar. Também antecipa e perscruta o futuro, avaliando as ações potenciais, para ver se estas se conformarão com as exigências e os requisitos das autoridades existentes fora da sala de aula* (HARGREAVES, 1998:161).

O mesmo autor vai apresentar, ainda, os modelos que constituem o que ele chama²⁶ *culpa depressiva*, característica das pessoas que trabalham em profissões do cuidado (como, por exemplo, a enfermagem, a medicina, a assistência social, etc). Esta culpa se intensifica *quando nos apercebemos de que podemos estar a prejudicar ou a negligenciar aqueles por quem nos preocupamos, por não satisfazermos as suas necessidades ou não lhes darmos atenção suficiente* (HARGREAVES, 1998:162), e também se manifesta através de duas *armadilhas*.

A primeira delas é o *empenhamento no cuidado*, que se manifesta especialmente na sustentação do trabalho docente mais no *calor humano*, no *amor* e no desenvolvimento da *auto-estima* das crianças do que na aprendizagem cognitiva: *o cuidado parece ser interpretado como uma experiência interpessoal de tratamento, ligação, calor humano e amor pelo outro* (op. cit.).

Ocorre, porém, que o cuidado humano possui uma outra face, que é a da responsabilidade, o que lhe acrescenta questões de ordem moral e social, fazendo com que o empenhamento exclusivo nele termine por produzir ineficácia, possessividade e, conseqüentemente, a culpa.

A segunda armadilha capaz de provocar a culpa depressiva é a *natureza aberta do ensino*, concretizada na sensação de que, por mais que se faça, sempre há algo a ser feito. Segundo Hargreaves (1998:167),

Os sacos e as pastas transportados pelos professores, as pilhas de trabalho que carregam entre a casa e a escola, para a eventualidade de poderem conseguir dispor de alguns momentos em que possam classificar alguns trabalhos ou preparar alguns testes, para depois voltarem à escola com a maior parte deles por classificar – tendo de os carregar de novo para casa no dia seguinte e no outro, e assim por diante -, são os pesos simbólicos da culpa que os professores transportam consigo, para onde quer que vão.

A interferência, no todo ou em parte, dessas quatro armadilhas, pode gerar uma culpabilização nos docentes que, num primeiro momento, não parece ser vista como culpa, mas como elemento mobilizador de suas práticas no sentido do cuidado e da responsabilização. O problema é que, com o tempo, esses sentimentos assumem o que realmente são, gerando diversas formas de reações

²⁶ As formas de culpa apresentadas por Hargreaves baseiam-se no ensaio *The Politics of Guilt*, de Alan Davies, publicado em 1989.

negativas, que vão do esgotamento ao abandono da profissão, passando pelo abandono da função de ensinar e pelo cinismo.

Embora não tenha sido esta a motivação que levou ao estabelecimento das missões organizacionais, diversos trabalhos²⁷ têm mostrado que *o desenvolvimento de um sentido de missão numa comunidade escolar gera lealdade, empenhamento e confiança e constitui um poderoso estímulo para o aperfeiçoamento (...), além de desfazer as incertezas do ensino que são indutoras de sentimentos de culpa* (Hargreaves, 1998:183).

De modo particular quando aqueles que devem trabalhar para sua realização, também participaram do estabelecimento da missão e dos objetivos institucionais, é inegável que estes conferem às ações, um misto de motivação e sentido.

5.2.3

A Tensão entre Individualismo e Individualidade

A mesma observação que fizemos acerca da culpa, deve ser feita a respeito do individualismo. Aproveitamos, aqui, os avanços feitos por Hargreaves (1998:190), ao considerar que *a interpretação privilegiada do individualismo dos professores, enquanto conjunto de déficits psicológicos implícitos, tem pouco ou nenhum fundamento*. Ao criticar as interpretações contidas nos trabalhos de Lortie (1975), David Hargreaves (1980) Ashton & Webb (1986) e Rosenholtz (1988), Andy Hargreaves (1998:192) vai compreender o individualismo como *conseqüência de condições e constrangimentos organizacionais complexos*.

Lançando mão das contribuições de Szasz (1976), Hargreaves lembra que o pensamento próprio, que caracteriza os indivíduos, entra em conflito, constantemente, com as crenças grupais, das quais se espera que cada indivíduo faça eco, o que constituiria uma *heresia*. No caso da escola, uma heresia crucial é aquilo a que chamam de *individualismo*, numa imprecisão conceitual cujas conseqüências fazem com que Hargreaves (1998:203) nos alerte para o fato de que *os esforços para eliminar o individualismo deveriam talvez ser feitos com cuidado, a fim de não enfraquecerem a individualidade dos professores e a competência e eficácia que a acompanham*.

²⁷ Purkey e Smith (1983), Ashton e Webb (1986), Mortimore et alii (1988), Rosenholtz (1988).

Citando Flinders (1988), Hargreaves começa por nos apresentar o isolamento enquanto estado psicológico. Ainda que reconhecendo sua importância, já explicamos em outros momentos que esta é uma abordagem do individualismo que não interessa aos objetivos deste trabalho. Em seguida, nos traz outras três diferentes possibilidades para se perceber o individualismo dos professores:

enquanto isolamento físico pelas condições físicas ou administrativas de trabalho que impedem outro modo de ação, que não o individual, e que constitui o *individualismo constrangido* (Flinders, 1988);

enquanto estratégia adaptativa para conservar recursos escassos e necessários ao trabalho, como o tempo e a energia, constituindo o *individualismo estratégico* (Flinders, 1988);

enquanto escolha pessoal pelo trabalho a sós, de modo permanente ou provisório, mais como um modo preferido de trabalhar do que uma reação ou uma estratégia, constituindo o *individualismo eletivo* (Flinders, 1988).

Recorrendo novamente a Szasz, ao analisar a palavra *heresia*, veremos que seu sentido original referia-se a escolha, a independência de julgamento. Sua apropriação pelo Cristianismo, porém, fez com que, ao longo do tempo, assumisse o sentido de *discordância ilegítima*. O mesmo poderia ser dito quando se toma o *individualismo* como a expressão dos aspectos negativos e pejorativos da *individualidade*.

Estabelece-se, então, a tensão, pois *quando os requisitos ligados ao trabalho em equipe e à colaboração parecerem eliminar as oportunidades de expressão da independência e da tomada de iniciativas, então os professores podem sentir-se infelizes e insatisfeitos* (HARGREAVES, 1998:201).

Recorrendo ao estudo de Storr (1988) sobre a solidão, Hargreaves (1998:204-205) vai lembrar que a capacidade de estar só é um sinal de maturidade emocional e intelectual, constituindo-se em espaço de revisão, busca de coerência, criatividade e imaginação:

Se os professores preferem a solidão durante apenas uma parte do seu tempo, ou se esta é desejada por apenas alguns professores, então uma escola e sua administração deveriam ter a capacidade para tolerar sua presença. Um sistema que não é capaz de tolerar indivíduos excêntricos, interessantes e entusiastas, que não consegue acomodar professores fortes e imaginativos, que trabalham melhor a sós do que em conjunto com outros; um sistema que chama “prima donas” aos individualistas e faz da virtude criativa um vício não-conformista; tal sistema é desprovido de flexibilidade e carente de espírito. Trata-se de um sistema que, na sua busca da norma colegial, está preparado para punir a excelência.

5.2.4

A Tensão entre Colaboração e Colegialidade Artificial

O mesmo que dissemos acerca das características polissêmicas do individualismo pode ser dito em relação à colaboração. Na perspectiva que percebe o individualismo como uma *heresia*, a colaboração tende a assumir ares de *sacralização*. Daí, a importância de uma abordagem que invista no campo de tensão entre a colaboração e a colegialidade artificial, até porque, a colegialidade aparece como um dos principais fatores para a eficácia escolar estudada nas décadas de 1970 e 1980. A esse respeito, Hargreaves (1998:212) afirma que *não existe colaboração “real” ou “verdadeira”, mas unicamente formas diferentes de colaboração, as quais têm conseqüências diferentes e servem propósitos diversos.*

A tensão entre a colaboração e a colegialidade artificial ficam melhor compreendidas quando conseguimos perceber as discordâncias entre duas perspectivas de estudo sobre o tema: a perspectiva cultural e a perspectiva micropolítica.

A primeira põe em relevo os valores, hábitos, normas e crenças partilhados nas relações humanas dentro da escola, que constituiria a chamada cultura dos professores. A segunda vai, ao contrário, destacar as diferenças existentes entre os grupos da escola, como uma questão de poder e controle. Mas nem uma nem outra tem a exclusividade do acerto na interpretação do que ocorre verdadeiramente nas escolas, quando se trata de estudar a colaboração e a colegialidade.

O que parece certo é que podemos identificar, a partir das contribuições de ambas as perspectivas, as características das culturas de colaboração e as

características da colegialidade artificial, que nos permitiram elaborar o seguinte quadro:

CULTURAS DE COLABORAÇÃO		COLEGIALIDADE ARTIFICIAL	
Espontâneas	Evoluem a partir da própria comunidade docente e são sustentadas por ela.	Reguladas pela Administração	Exige-se que os professores se encontrem e trabalhem juntos.
Voluntárias	Trabalhar em conjunto é simultaneamente agradável e produtivo.	Compulsivas	O trabalho em conjunto é uma obrigação.
Orientadas para o desenvolvimento	Os professores são iniciadores da mudança, tanto ou mais do que reagentes a ela.	Orientadas para a implementação	Visa implementar as ordens (internas ou externas) de outros.
Difundidas no tempo e no espaço	Encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes constituem a forma como os professores vivem na escola.	Fixas no tempo e no espaço	Acontece somente em locais e tempos determinados.
Imprevisíveis	Os resultados da colaboração são, muitas vezes, incertos e dificilmente previsíveis.	Previsíveis	Concebida para produzir resultados altamente previsíveis.

Quadro 2 – Características de colaboração e colegialidade, segundo Hargreaves.

Estes elementos conceituais, reunidos àqueles que desenvolvemos em relação à Gestão, permitem-nos a elaboração de uma matriz analítica que fará emergir a Escola da Barra como resultado de análise, como veremos no próximo capítulo.