

O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma

O trabalho de ensino está hoje no âmago de um duplo processo de enriquecimento e alargamento das suas tarefas. Enriquecimento, antes de mais, na medida em que as tarefas tradicionais de ensino, preparar as aulas, fazer a turma, avaliar os alunos, se transformaram, pelo menos na sua definição normativa. As tarefas que estavam centradas nos conteúdos de saber deslocaram-se para a ideia de que o professor é um especialista da aprendizagem, capaz de diagnosticar um certo número de problemas, de os remediar, de avaliar ao mesmo tempo os problemas e as soluções para os fazer progredir. Alargamento na medida em que é suposto ser o estabelecimento escolar, e não apenas a turma, um lugar de exercício para o professor. De facto, com a afirmação da autonomia dos estabelecimentos públicos locais de educação, o trabalho dos professores no estabelecimento inscreve-se num tratamento institucional novo¹, traduzindo-se particularmente em directivas importantes para trabalhar em equipa, no seio de um contexto específico em que é necessário estar-se implicado².

* Universidade de Lille.

¹ Mesmo tratando-se de um tema recorrente dos múltiplos relatórios sobre a profissão de professor ao longo de todo o século XX (Obin, 2002).

² Assim, num documento oficial recente que precisa as competências profissionais gerais do professor que exerce no ensino básico ou no liceu é consagrada uma secção inteira à sua «responsabilidade na escola» e às diversas práticas colectivas na qual ela deve declinar-se: «O professor não está só; na comunidade escolar é membro de uma ou de várias equipas educativas» (*Bulletin officiel*, 1997). Os textos oficiais, em especial os que acompanham a criação dos institutos universitários de formação dos mestres franceses, insistem na construção de competências globais e transversais, entre as quais a organização e a animação de projectos ou de acção educativas. O relatório Bancel de 1989 e a circular de Julho de 1991 precisam que o conteúdo das novas formações se encontra na definição de uma responsabilidade colectiva em relação aos alunos, encarnada no trabalho em equipas, na relação com os parceiros da escola, na implicação no projecto de estabelecimento (Lang, 1999).

Ora, esta dupla evolução coloca um certo número de problemas: a primeira, no quadro da turma, tem dificuldade em apoiar-se numa avaliação estável e, teoricamente, recorre a modalidades diferenciadas de ensino que, por vezes, parecem dificilmente reguláveis no contexto massificado do ensino actual.

Centrar-nos-emos aqui na segunda evolução para mostrarmos, no quadro do ensino secundário francês, os problemas causados pelo esforço de alargamento do quadro da actividade de ensino no estabelecimento. Apesar dos textos oficiais, muitos professores, longe de se situarem na intersecção de muitas equipas, sentem que não pertencem a nenhuma e os problemas da turma prevalecem, em larga medida, sobre os do estabelecimento.

Ao mesmo tempo, este trabalho no estabelecimento torna-se uma imposição central no discurso dos directores dos estabelecimentos actuais, cuja missão pedagógica alarga a missão organizacional. Aparece até muitas vezes como uma espécie de solução universal, aliás justificada diversamente, para todos os problemas encontrados no estabelecimento.

A partir de duas investigações qualitativas³ consagradas ao trabalho de ensino e ao trabalho de director de escola faremos um traçado rápido do estado das coisas para depois encararmos três maneiras de o analisarmos antes de propormos uma quarta.

O TRABALHO DOS PROFESSORES NA ESCOLA: ESTADO DAS COISAS

Globalmente, quando se procura estimar o tempo de trabalho colectivo dos professores nos estabelecimentos, constata-se que se mantém efémero, cerca de uma hora e vinte minutos por semana, em média (Obin, 2002, p. 17). Diminuiu até um pouco entre 1988 e 1994, mesmo quando a descentralização e o apelo a um profissionalismo mais colectivo predominavam (Bonnet Murcia, 1996) e quando os dispositivos mais interdisciplinares, como os trabalhos práticos enquadrados, articulados com várias outras disciplinas, pareciam favorecê-los. O trabalho colectivo assume actualmente três formas.

OBRIGAÇÕES ESTATUTÁRIAS

Antes de mais, é preciso lembrar que em França a parte do trabalho colectivo obrigatório inscrita oficialmente nas missões de ensino é relativa-

³ Foram efectuadas quarenta entrevistas semidirectivas de cerca de duas horas junto de 4 professores e de professores de diversas disciplinas, de estatuto e idade diferentes, na região de Nord-Pas-de-Calais. Paralelamente, efectuámos duas séries de entrevistas colectivas com dois grupos de uma dezena de professores cada um (Barrère, 2002a). O inquérito sobre os directores de estabelecimento comporta a análise de quarenta entrevistas semidirectivas e uma observação de um ano de uma equipa de direcção de um colégio difícil.

mente débil. Compõe-se de reuniões de grupo disciplinar no princípio e no fim do ano, onde os professores de uma mesma disciplina fazem o ponto da situação e escolhem eventualmente novos manuais, reuniões com os pais, bi ou trianuais, e reuniões de direcção de turma no fim de cada trimestre. As reuniões com os pais podem ser levadas em conta no «trabalho feito na escola», mas não comportam forçosamente uma fase colectiva.

As reuniões de grupo disciplinar e sobretudo as reuniões de direcção de turma suscitam, no conjunto, reflexões relativamente desencantadas. Com uma duração teórica de uma hora, consagradas a um número que vai de 25 a 40 alunos, concedem pouco mais de um minuto a cada aluno. A presença dos professores é aí vivida de uma maneira essencialmente ritualista, e esta obrigação de serviço é antes de mais fastidiosa. Este aborrecimento é em certa medida devido à ocultação de dois tipos de mal-estar profissional. O primeiro está ligado à ordem escolar, evocada prudentemente, mesmo de maneira enganosa, pelos colegas que querem «salvar a face». O segundo está ligado à orientação escolar, porque muitos professores sentem-se desapossados desta decisão por exigências em termos de fluxo e regulamentação entre directores de escola e família, posteriores às reuniões de direcção de turma (Barrère, 2002a).

A vivência da tarefa colectiva mais «clássica» dos estabelecimentos escolares resulta, portanto, de preferência, numa reacção para evitar as reuniões formais, como o testemunha a gestão pelos professores da definição de assuntos para as provas globais, onde são preferidos os arranjos informais.

O TRABALHO SOBRE PROJECTOS

Uma forte minoria de professores está comprometida, a um título ou outro, num projecto colectivo interdisciplinar. Este investimento toma formas mais ou menos intensas. Pode tratar-se de projectos relativamente pontuais durante o ano, de uma viagem, de saídas culturais, desportivas, ou de projectos mais pesados, em redor de turmas difíceis ou que correspondam de uma maneira mais geral aos projectos da escola, por exemplo, o reforço das competências em leitura-escrita em grupo. Os professores investidos nestes projectos fazem um balanço de conjunto bastante positivo, uma vez que as repercussões em termos de motivação, e sobretudo de relação com os alunos, lhes parecem notáveis.

O investimento nos projectos traz satisfações reais aos professores que neles investem. Mas é também estruturalmente frágil, em parte por causa das mutações que quebram as cumplicidades e os entendimentos e transformam os estabelecimentos em espaços de idas e vindas, como diz um professor de um estabelecimento do 2.º/3.º ciclo do ensino básico REP, onde o *turn over*

é particularmente importante. Mas também porque o universo do projecto é o da decepção e da usura.

A COLABORAÇÃO INFORMAL

Outros inquéritos quantitativos concluem que uma forte percentagem de professores declara cumprir em conjunto um certo número de tarefas. Mas elas não se traduzem no investimento em períodos autonomizados de tempo na escola. Um pouco menos de dois terços dos professores diz consultar e trabalhar com colegas sobre assuntos variados: preparar aulas, trocar impressões sobre os métodos e a avaliação e sobretudo garantir uma continuidade em relação aos alunos. É interessante notar que os números que declaram uma prática «ocasional» são por vezes mais elevados do que os que declaram uma prática «regular ou bastante frequente» (Trancart, 1996)⁴. Os colegas privilegiados neste tipo de trocas são então por vezes «um pouco mais do que colegas», podendo prolongar-se ou não por algumas refeições ou encontros fora do trabalho.

DIFERENTES CONTEXTOS

Por fim, é preciso mencionar a maior propensão para o trabalho em equipa, formal ou informal, dos estabelecimentos das redes de educação prioritária⁵, suportes de uma discriminação positiva, enquanto as diversidades pedagógicas são maiores e sem que os números de práticas declarados fora das REP sejam irrisórios: 59% dos professores dizem realizar o acompanhamento dos alunos em equipa (78% nas ZEP), 49% dizem trocar impressões sobre os métodos pedagógicos (63% nas ZEP), sendo o número mais fraco obtido pela harmonização da avaliação (27% fora das ZEP, 32% nas ZEP) (Ministério da Educação Nacional e da Tecnologia, 1996).

Numa palavra, o trabalho colectivo de ensino está longe de ser inexistente, mesmo que não se inscreva em formas estáveis e regulares. Mas nem por isso as prescrições recentes transformaram verdadeiramente o quotidiano das práticas.

Os projectos e a colaboração informal instalam-se e desfazem-se no coração daquilo a que se poderia chamar uma sociabilidade profissional de

⁴ Por exemplo, 38% dizem preparar ocasionalmente cursos em conjunto, contra 34% regularmente; 50% dizem permutar ocasionalmente os métodos, contra 36% regularmente.

⁵ O termo «redes de educação prioritária» designa uma realidade mais lata do que as tradicionais zonas de educação prioritária no seio da mesma política institucional de discriminação positiva, que data dos anos 1980 em França. A utilização de uma ou outra das denominações é feita em função da data dos inquéritos.

afinidades, num meio de trabalho forjado ao sabor das nomeações e das mutações, pertenças sindicais e modos de vida. Esta sociabilidade, que se transforma numa cultura de trabalho, permanece marcada por trocas muito informais, mesmo quando se institucionaliza com vantagem no quadro de projectos. Quando não o faz, implica, todavia, trocas profissionais consequentes, incluindo os assuntos mais sensíveis, mas no interior de um espaço comum de cumplicidade. Existe, portanto, uma imposição relativa entre as equipas estruturadas por classes e disciplinas, com as quais se é forçado a reunir mas com as quais não se trabalha realmente com vontade, e as redes de afinidades no interior dos estabelecimentos, que dão lugar a um trabalho que pode ser muito diferente em grau e em natureza, segundo se trate de simples trocas, de um projecto pontual ou de dispositivos mais estruturados, de acordo com os estabelecimentos.

A constatação que se pode fazer após a breve exposição destes resultados não é uma recusa massiva dos professores face ao trabalho colectivo, mas antes uma atitude ambivalente. Os professores que dizem investir em tarefas colectivas dizem também tirar daí satisfações e gratificações que ultrapassam o simples interesse material. Mas então por que não se traduz esta relativa adesão, com vantagem, em investimentos mais duráveis e mais institucionalizados?

BOAS RAZÕES PARA NÃO INVESTIR NA ESCOLA?

O INDIVIDUALISMO E A «RESISTÊNCIA» EM QUESTÃO

É verdade que a primeira explicação para este estado de coisas constitui mais uma representação clássica no meio do ensino do que uma hipótese de investigadores. Mas a sua premência exige, em nosso entender, a necessidade de o encararmos aqui. A existência de uma cultura individualista livre de reservas, até de recusa de trabalhos em equipa, chegaria para explicar a sua fraqueza, como vimos, relativa. Ora, é precisamente esta hipótese que não permite dar conta da cultura de trabalho por afinidade de que acabámos de falar. O individualismo dos professores aparece antes de mais como o produto das condições actuais da organização do trabalho de professor em torno da célula-turma, bem como de uma disposição maioritária e partilhada (Tardif e Lessard, 1999). Esta representação é partilhada em parte pelos directores de estabelecimento, por razões que somos levados a explicar mais tarde.

Esta hipótese é, aliás, largamente utilizada por certas direcções de estabelecimentos, em articulação com a ideia de que seria num reforço dos seus próprios poderes de directores de estabelecimento que residiria a solução para o «conservadorismo» dos professores, para a sua «resistência» à moderniza-

ção (Obin, 2002), retomando a ideia, muito frequente em França, de que a «sociedade» e sobretudo a função pública seriam «bloqueadas» pela defesa dos direitos sociais adquiridos e do *statu quo*, esquecendo então a dificuldade das elites para reformarem as instituições através de capacidades inovadoras, de formulação dos problemas e de desafios (Crozier, 1995).

Ora, a ideia de um mundo do ensino monoliticamente resistente à inovação e à mudança dificilmente é reconhecível nos factos, incluindo, como vimos, em matéria de trabalho colectivo, e, por outro lado, a hipótese da ausência de desafios profissionais no espaço da escola parece repousar numa visão exageradamente formalista da organização escolar. Quando se faz uma aproximação à realidade do funcionamento dos estabelecimentos, ela enfraquece-se, revelando, pelo contrário, a existência de verdadeiras margens de manobra portadoras de consequências sobre o trabalho de ensino no quotidiano.

De facto, doravante, a heterogeneidade dos públicos, a instabilidade das situações escolares, segundo as horas ou os dias de trabalho, provocam disparidades consideráveis de condições de trabalho, segundo as turmas, secções e horários atribuídos. Assim, a repartição dos alunos, das turmas e das horas entre os professores efectuada no início do ano opera de facto como avaliação informal, mas é decisiva para as condições de trabalho reais dos professores.

DISPOSIÇÕES INSTÁVEIS

Outro corpo de hipóteses, avançado por Jean-Louis Derouet e depois por Yves Dutercq, solicita o pluralismo de orientações dos professores num mundo de valores doravante plural. Aprisionados, essencialmente, entre três tipos de justificações centradas sobre o interesse geral, as relações comunitárias ou a eficácia, os professores podem experimentar as suas divergências, perante estas referências, como impedimentos para uma acção concertada (Derouet, 1992; Derouet, Dutercq e 1997). Assim, se a existência de afinidades colectivas de trabalho impede que se permaneça numa visão de um meio de ensino individualista, ela pode também ser analisada como uma contribuição de oposições constantes e difusas que poderiam impedir a sistematização de um trabalho colectivo.

De facto, no quotidiano escolar, as oposições parecem perder a sua coerência, dissolver-se e remodelar-se ao sabor das afinidades e das circunstâncias. No nosso inquérito é em torno de uma cultura da turma entreaberta, mais do que fechada, que se constituem grupos e reputações, através de um jogo de difusão permanente de informações e de rumores.

Por outro lado, e é assim que Jean-Louis Derouet o escreve num texto ulterior, a acção, em certos estados do social, não necessita forçosamente

do acordo entre os mundos, sobre certos objectos precisos, como o enquadramento dos alunos⁶.

Se não se devem minimizar as potencialidades de desacordos entre professores, cuja identidade profissional é efectivamente mista e diversificada, seria igualmente abusivo endurecer-lhes as coerências, e é sobretudo notável que os julgamentos que, no quotidiano, decidem espaços de afinidade no trabalho concedam um lugar tão amplo àquilo que sabemos ou supomos saber sobre as relações ou conflitos com os alunos.

O ESQUECIMENTO DA ORDEM ESCOLAR

Podemos também tentar esclarecer o carácter frágil e aleatório do trabalho em equipa de uma outra maneira, interessando-nos pela forma como é definido oficialmente e articulando o trabalho colectivo com as outras dimensões do trabalho de professor.

Se o interesse profissional que os professores têm em trabalhar em conjunto hoje só aparece pontualmente, talvez se deva ao facto de ocultar uma dimensão fundamental das situações escolares que os professores vivem, o carácter aleatório e por vezes problemático da gestão da turma.

OS BENEFÍCIOS SECUNDÁRIOS DOS PROJECTOS

Analisar a satisfação expressa pelos professores aquando do trabalho sobre projectos ajuda a situar-nos na linha desta afirmação. Os projectos dos professores do inquérito têm, aparentemente, objectivos diversos: a orientação e a organização dos percursos dos alunos, a manutenção escolar e a diversificação das pedagogias ou das opções, a abertura da escola à cidade ou ao bairro, o desenvolvimento de actividades educativas ou de participação na escola. Todavia, como vimos, quando os professores «activos» fazem o balanço dos seus projectos, os objectivos iniciais parecem esbater-se perante outro objectivo, este comum a todos: o melhoramento do ambiente da turma, das relações com os alunos, a instauração de «outros» laços.

Mas o que seria, em certa medida, um efeito secundário feliz deste tipo de mobilizações junta-se a uma preocupação essencial dos professores no dia a dia, a gestão de turma, os problemas de motivação e de autoridade. A problematização da gestão da turma é uma atribuição profissional colectiva central que toca doravante o conjunto da profissão. Ainda que sejam preferencialmente referidos os professores de escolas difíceis, todos os professores interrogados no nosso inquérito contam como têm de gerir conflitos limitados com os alunos, cujo objecto é o veredicto escolar ou a própria autoridade,

⁶ J.-Cl. Derouet (dir), *L'école entre plusieurs mondes*, De Boeck, 2002.

ou ainda conflitos entre alunos, dos quais não podem alhear-se (Barrère, 2002b). Ainda que a autoridade já não seja dada com o estatuto de professor e tenha de ser construída dia a dia, «as tarefas de polícia» (*tâches de flic*), de acordo com a expressão dos professores, são consideradas um pressuposto crescente, repetitivo mas delicado, podendo pôr em causa as boas relações com os alunos, um critério determinante de satisfação profissional⁷.

Assim, sem darem lugar a esta problemática, os projectos de escola podem ser considerados estruturalmente afastados dos problemas reais do trabalho de professor, porque os supõem resolvidos, deixando espaço livre para objectivos mais ambiciosos, que são, por vezes, os menos estabilizadores, a curto prazo, do ensino. Assim, a definição dos objectivos institucionais de estímulo ao trabalho colectivo evita com cuidado, contornando-o, o essencial das preocupações e dos problemas dos professores nas aulas.

PROBLEMAS DE FACTO COLECTIVOS...

Porque é forçoso constatar que os problemas de regulação da ordem escolar são *de facto* colectivos, mesmo que não sejam confessados como tal. O barulho da sala ao lado, que se escuta sem se querer escutar, torna-se, bem ou mal, um elemento comum que tem repercussões mais ou menos importantes sobre o próprio trabalho. De resto, sem regulação colectiva a esse respeito, os professores colocam-se uns contra os outros. Uma ordem mais exigente deixará uma turma ávida de inquietação nas aulas de um professor mais «flexível». Uma hora de «barulho» dificilmente deixará que uma turma seja disciplinada de seguida. O professor que não tem problemas vê crescer, como vimos, a sua reputação e tranquiliza-se em detrimento dos outros.

A ordem escolar é cada vez mais um critério determinante das reputações cruzadas no mundo do ensino. Por vezes, os professores empregam hipérboles humorísticas para descreverem a desordem da turma de um ponto de vista que se apoia numa parte incompressível do imaginário: os alunos que «trepam às cortinas», a «guerra das estrelas», o «Bronx», são tão bem entendidos que acabam por ser «vistos». O julgamento nasce então obrigatoriamente, mesmo sem querer, tanto mais quanto o professor finge não saber de nada.

... MAS DE QUE OS PROFESSORES APARECEM SOBRRRESPONSABILIZADOS INDIVIDUALMENTE

Ora, de momento, e mesmo quando são um elemento compartilhado, os problemas de autoridade são vividos como irremediavelmente pessoais. O pôr

⁷ Para os jovens professores interrogados por sondagem, as relações com os alunos são até o primeiro motivo de satisfação profissional, mais do que a transmissão dos saberes (cf. Sofres/Snes, 2001).

em causa uma autoridade convencional e tradicional que fazia economia das explicações, mas se apoiava em relatos hierárquicos estabilizados entre adultos e jovens, abre o espaço para um estilo mais contratual de autoridade que, contudo, está longe de conduzir a modalidades uniformes de tratamento dos problemas (De Munck e Verhoeven, 1997). A introdução de um modelo normativo de participação e de actividade dos alunos, por um lado, baralhou as referências claras, dissociando, em princípio, o ideal da «boa aula» do ideal da aula «necessariamente silenciosa», que, pelo contrário, é «demasiado magistral»⁸. Resumidamente, as ordens escolares são hoje irremediavelmente diferentes.

Mas, em consequência, qualquer palavra a este respeito torna-se mais ou menos íntima⁹. As entrevistas evocam repetidamente a mesma cena da confissão impossível, enquanto as tentativas de conversas encalham na negação do outro, remetendo a pessoa para sua própria indignidade, em vez de lhe oferecerem, se não uma ajuda eficaz, pelo menos um mínimo de atenção.

Se as solidariedades de afinidade não deixam de funcionar neste domínio, como nos outros, elas terminam em ajudas pontuais, mas pouco satisfatórias, porque aquele que ajuda não faz, em geral, mais do que aumentar a sua margem de autoridade, deteriorando ainda mais a do colega mais vulnerável. A intervenção de um professor na turma de um colega quando um certo limiar é ultrapassado é, de resto, frequentemente descrita como um embaraço, ou mesmo uma humilhação, e não como uma ajuda efectiva.

Certos professores, através de relatos diários e informais dos seus «sucessos» em matéria de gestão de aula perante os alunos mais difíceis, contribuem igualmente para a negação geral dos problemas, num discurso profissional da «virilidade» perante as dificuldades que Dejours bem analisou (Dejours, 1998).

Para a maior parte deles, a opacidade tem as suas vantagens: quando não se é o pior classificado na escala da desordem escolar, o que é o caso da maioria dos professores, por que razão se iria correr o risco de abalar a própria «reputação» quando todos os outros se calam?

A DESORDEM COMO RISCO

O investimento da personalidade na profissão oculta hoje a maior parte do tempo o contexto que, precisamente, fragiliza e problematiza o exercício da

⁸ Não é raro os professores renunciarem a actividades de grupo ou diferenciadas, modernizantes num plano pedagógico, porque isso faz «demasiado barulho» na aula e poderia perturbar os vizinhos.

⁹ O tratamento muito mediatizado dos problemas de violência na escola até ao momento não fez soltar decisivamente os ferrolhos da palavra de quem ensina acerca das dificuldades da ordem escolar, ainda que, precisamente, a grande maioria dos fenómenos de violência tenha de ser descrita e interpretada em termos de indisciplina comum. Todos os especialistas da questão sublinham o carácter cumulativo da noção e o lugar preponderante do mal-estar profissional dos docentes como pano de fundo da interpretação-produção dos fenómenos de violência.

autoridade: as transformações da relação com os estudos e a sua dramatização, as mutações pedagógicas, a democratização das relações intergeracionais. A desordem e as dificuldades de disciplina são então vividas de uma maneira muito psicologizante, fruto de uma fragilidade temporária ou crónica do professor, imergindo-o mais ainda num processo de responsabilização e culpabilização pessoal (Martuccelli, 2004). A carga mental que pesa sobre cada professor é então considerável e é nesta matéria que o benefício de um trabalho conjunto aparece como não negligenciável. É, de resto, o que se passa nos estabelecimentos ditos difíceis, onde a socialização *de facto* dos problemas pelo contexto — ou a sua reputação — torna a comunicação e a acção mais fáceis, os professores sentem-se menos postos em causa «individualmente», numa situação em que «todos», potencialmente, têm problemas.

Ora, para além dos estabelecimentos difíceis, as desestabilizações procedentes das dificuldades de gestão da aula, incluindo as suas versões mais extremas, como as situações de violência escolar, podem então ser vistas como os verdadeiros «riscos do ofício» de professor.

UMA IMPOSIÇÃO TRANSMITIDA PELOS DIRECTORES DE ESTABELECIMENTO

O trabalho em equipa é, além disso, uma preocupação central para os directores dos estabelecimentos de ensino. Se o apelo à implicação crescente e à mobilização no local de trabalho é um dado muito comum do actual discurso de gestão, ele assume formas um pouco específicas por parte dos directores das escolas, que aí vêm uma alavanca privilegiada para a acção pedagógica e os projectos que é suposto efectuarem, como a redefinição das suas missões, mas também, de maneira geral, uma possibilidade de melhoria da eficácia global das escolas, no momento em que são eles mesmos uma via privilegiada da introdução de uma cultura da avaliação na escola, ainda que as investigações francesas sobre a eficácia das escolas não estabeleçam qualquer relação estável entre trabalho concertado e eficácia.

A necessidade de trabalhar em equipa é acompanhada com frequência de uma denúncia do individualismo do professor, ou mesmo da sua resistência à mudança, uma vez que os directores das escolas reproduzem então o discurso modernizador da própria hierarquia.

UMA NORMA IMPLÍCITA DE AVALIAÇÃO

O director da escola tem apenas um poder pedagógico transdisciplinar bastante mal reconhecido pelos professores, que realmente não desejam vê-lo alargar-se, e que não se traduz verdadeiramente numa avaliação formal decisiva (Trancart, 1996). Mas, se a avaliação que os directores das escolas

fazem dos professores é, por agora, sobretudo administrativa e com muito pouco peso na carreira do professor, a participação num trabalho mais colectivo depende do parecer dos directores das escolas e é um critério de julgamento informal partilhado. Se a sua ausência apenas é basicamente julgável através de sanções informais, em termos de apreciação e de reputação, pode ser, mesmo assim, consequente. O investimento num projecto traduz-se em apreciações positivas, mesmo em notas pedagógicas equivalentes, mas também numa boa reputação, que pode concretizar-se de muitas maneiras dentro de um estabelecimento onde não faltam as margens de manobra, como se viu.

UM DESAFIO DAS RELAÇÕES PROFESSORES-DIRECÇÕES

Assim, podem existir situações simétricas nos estabelecimentos, em função dos estilos de direcções e das relações direcções-professores, a respeito do trabalho colectivo.

Por um lado, há professores que vêm, se não a imposição, pelo menos a recomendação, de um estilo de colaboração demasiado formalizado à sua vontade e que, mesmo num estabelecimento de ensino básico REP, denunciam a «doença das reuniões», as diligências «pedagógico-administrativas» impostas pelas direcções dos estabelecimentos. As reuniões são então vividas como ameaças à autonomia pedagógica, tanto mais que abordam assuntos, como a coordenação da avaliação dos alunos, que parecem ultrapassá-la.

Por outro lado, há professores que reivindicam também, por vezes, tempos de concertação e de trabalho colectivo contra as direcções que não lhes atribuem e se queixam da ausência de ajuda e apoio das direcções a formas de trabalho inovadoras. Queixam-se de direcções que colocam obstáculos, por vezes muito burocráticos, aos seus projectos, que não os ajudam ou não reconhecem o esforço que fazem. Uma suspeita bastante generalizada é também a que respeita ao confisco dos projectos e do trabalho colectivo pelo director da escola que os «recupera» para fins pessoais, para a sua imagem isolada de piloto, esquecendo os professores. Um défice de reconhecimento para o trabalho sobre projectos é também evocado muito frequentemente pelos professores.

A GESTÃO DO «RISCO DE DESORDEM» PELAS DIRECÇÕES DAS ESCOLAS

Mas ao mesmo tempo, a maneira como os directores dos estabelecimentos tomam a seu cargo colectivamente, a nível dos estabelecimentos, os problemas vindos da gestão da turma são extremamente variáveis. A organização toma a seu cargo este risco de maneira muito variável e por vezes deixa que as delegações, em tensão com o «trabalho sujo», joguem com a autoridade entre os diferentes profissionais (Payet, 1997).

Com efeito, o discurso das direcções pode encarnar uma espécie de recusa organizacional, sob a forma de remissão ao professor da sua responsabilidade individual, articulando-a com considerações em termos de incompetências profissionais ou relacionais, incluindo através do termo «carisma» frequentemente solicitado. Esta atitude está de acordo com a tendência para privilegiar uma certa indeterminação burocrática que teme a publicidade dada às dificuldades.

Outras direcções esboçam uma responsabilização colectiva dos problemas de gestão da turma, por exemplo, reflectindo colectivamente sobre a atribuição de turmas, a distribuição das horas e dos horários, vinculados fortemente aos desafios de ordem escolar; a compensação de um ano por outro, com contextos de turma mais penosos, permanece minoritária. Também fazem das sanções um objecto colectivo de reflexão e de debate e evitam a sobrerresponsabilização de professores provisória ou duradouramente em dificuldades.

Pode então colocar-se a hipótese de as propostas de trabalho em equipa se articularem diversamente com as capacidades de apoio aos problemas encontrados pelos professores na aula. Assiste-se por vezes a uma tensão entre a tentativa de construir a escola como espaço de modernização pedagógica e a de a definir sobretudo em redor de uma gestão colectiva dos riscos de desordem ou de incidentes, sem esquecer que, nesta matéria, tanto os professores como os alunos podem ser os seus produtores. As propostas de modernização pedagógica, e em primeiro lugar o trabalho colectivo, serão tanto mais entendidas quanto mais «forem permutadas» contra a tentativa de transformação do «risco» individual de desordem em dado colectivo.

CONCLUSÃO

Que benefício profissional podem os professores esperar do trabalho em equipa? Contra o quê poderiam eles trocar satisfatoriamente uma redução da sua autonomia individual em proveito de uma regulação pelo grupo, certamente exigente em termos de tempo e trabalho suplementar na escola, ainda que a tal sejam fortemente incitados?

Os professores trabalham frequentemente juntos informalmente e, por vezes, de forma mais institucional, mas sempre por afinidades em torno de projectos limitados, sem que tal signifique uma verdadeira adesão a uma nova modalidade profissional, de resto mal definida. Mas, sem dúvida, eles opõem-se menos ao trabalho colectivo como princípio do que à forma que actualmente toma esta proposta.

Por um lado, as imposições são tanto mais vividas e intrusivas quanto mais desvalorizam as antigas «redes informais» em proveito de organizações mais estáveis. Por outro lado, aparecem frequentemente muito distantes da actividade real dos professores e das suas dificuldades profissionais actuais e podem até aparecer como um volume de trabalho suplementar contestável, porque se manifestam sob a forma de uma obrigação, um pouco «vazia» e formal, cujos objectivos são tão ambiciosos como fluidos.

Ora, ao mesmo tempo, a grande maioria dos professores preocupa-se com a fragilização da ordem escolar. Os professores, que estão longe de se oporem monoliticamente ao trabalho colectivo, têm muito a esperar do facto de darem explicitamente ao estabelecimento o que lhe pertence, agora implicitamente pelo jogo das reputações e dos rumores.

Neste sentido, e perante os resultados do nosso inquérito, o problema reside menos nas resistências corporativistas ou na ausência de poder hierárquico do que na construção de estilos de direcção locais capazes de revelarem os verdadeiros desafios do trabalho em equipa e de os apresentarem como diferentes de um constrangimento suplementar ou como uma nova obrigação, ou mesmo uma sanção. Apenas a este preço se poderá exceder a lógica das trocas informais ou a lógica do bloqueio e a da evasiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRÈRE, A. (2002a), *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÈRE, A. (2002b), «Un nouvel âge du désordre scolaire: les enseignants face aux incidents», in *Déviance et société*, 26 (1), pp. 3-21.
- BONNET, G., e MURCIA, S. (1996), «Temps et charge de travail estimés par les enseignants du second degré dans les établissements publics», in *Educations et formations*, 46, pp. 83-93.
- BULLETIN OFFICIEL (29 de Maio de 1997), «Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel», pp. 1537-1588.
- CROZIER M. (1995), *La crise de l'intelligence*, Paris, InterEditions.
- DE MUNCK, J., e VERHOEVEN, M. (dir.) (1997), *Les mutations du rapport à la norme*, Bruxelles, De Boeck.
- DEJOURS, C. (1998), *Souffrance en France*, Paris, Seuil.
- DEROUET, J.-L. (1992), *Ecole et justice*, Paris, Métailié.
- DEROUET, J.-L., e DUTERCQ, Y. (1997) *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF.
- DO, Chi-Lan, e SERRA, N. (1996), «Les enseignants du second degré et l'évaluation individuelle de leur activité», in *Educations et formations*, 46, pp. 61-71.
- LANG, V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- MARTUCCELLI, D. (2004), «Figures de la domination», in *Revue française de sociologie*, 45 (3), pp. 469-497.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA TECHNOLOGIE (1996), *Travailler en ZEP. Note d'information 98.16*.
- OBIN, J.-P. (2002), *Enseigner, un métier pour demain*, relatório MEN.
- PAYET, J.-P. (1997), «Le sale boulot: division morale du travail dans un collège de banlieue», in *Les annales de la recherche urbaine*, 75, pp. 19-31.
- SOFRES, SNES (Março de 2001), *Consultation des jeunes enseignants du secondaire*, Sondage.
- TARDIF, M., e LESSARD, Cl. (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.
- TRANCART, D. (1996), «L'image du métier chez les enseignants du second degré», in *Educations et formations*, 46, pp. 149-162.
- VAN ZANTEN, A. (2001), *L'école de la périphérie*, Paris, La Découverte.
- VAN ZANTEN, A., GROSPIRON, M.-F., KHERROUBI, M., e ROBERT, A.-D. (2002), *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute.