

ANDRÉ CRISTÓVÃO DA CONCEIÇÃO TAVARES SERRA

**O TRABALHO COOPERATIVO ENTRE
PROFESSORES NOS DIFERENTES GRUPOS DE
ÁREA DISCIPLINAR NA MESMA ESCOLA**

Orientadora: Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos

Básicos e Secundário

Lisboa

2012

ANDRÉ CRISTÓVÃO DA CONCEIÇÃO TAVARES SERRA

**O TRABALHO COOPERATIVO ENTRE
PROFESSORES NOS DIFERENTES GRUPOS DE
ÁREA DISCIPLINAR DA MESMA ESCOLA**

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no curso de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos

Básicos e Secundário

Lisboa

2012

AGRADECIMENTOS

Este espaço é reservado e dedicado a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho e a quem gostaria de deixar os mais profundos agradecimentos.

Quero deixar o meu sincero apreço à Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco, que com a sua dedicada orientação, com as suas insistentes críticas e conselhos e amável motivação, impulsionou-me à concretização deste trabalho.

O meu reconhecimento particular a todos os professores que disponibilizaram o seu tempo e que responderam ao questionário e entrevista, que sem eles a realização deste trabalho não seria possível.

Os meus agradecimentos a todos os meus colegas que sempre me acompanharam e apoiaram na realização deste trabalho e ao longo da minha vida universitária, tendo passado com eles por inúmeras situações que, sem dúvida, marcaram o resto da minha vida (profissional e pessoal).

Aos meus familiares, principalmente aos meus pais, que, apesar da minha ausência da vida familiar ao longo destes anos universitários, sempre me apoiaram e incentivaram para a conclusão da minha formação.

Por último, agradeço a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram na conclusão deste trabalho e que não foram aqui especificados.

A todos, o meu bem-haja!

RESUMO

O trabalho cooperativo nas comunidades escolares apresenta inúmeras vantagens ao nível do desenvolvimento dos alunos, dos professores e da própria escola. No entanto, continuam a existir várias lacunas neste tipo de actividades e, especificando Portugal, existem muitos trabalhos de tipo diagnóstico, que não chegam para implantar cultura de cooperação. Quando falamos da implementação da cooperação nas escolas, temos de atender, obrigatoriamente, à cultura de escola vivenciada nas mesmas e à liderança, pois influenciam a cooperação.

Este trabalho tem como finalidade verificar até que ponto existe trabalho cooperativo entre professores e perceber como se desenvolve a cultura de cooperação entre professores nos diferentes grupos de área disciplinar numa mesma escola. Para verificar este objectivo, participaram 13 responsáveis dos diferentes grupos de Áreas Disciplinares de uma escola secundária da zona do Estoril. Estes foram inquiridos através da aplicação de um questionário adaptado, daquele que foi validado e utilizado por Bolam et al (2005), e através de uma entrevista semi-estruturada, para análise da percepção que os mesmos têm sobre a cooperação e a cultura vivenciada dentro dos seus Grupos de Área Disciplinar.

No geral, verificou-se que, relativamente à cooperação e à cultura cooperativa de grupo, os Departamentos de Área Curricular não diferem significativamente entre si, não existindo um grande sentido de cooperação. De acordo com as percepções dos inquiridos, verificou-se que existe uma fraca participação dos professores em acções cooperativas focalizadas no desenvolvimento profissional docente e focalizadas no desenvolvimento da cultura cooperativa ou através das precárias condições ou práticas extrínsecas a este desenvolvimento. Analisando a globalidade das mudanças verificadas nos últimos dois anos, constatou-se que os Grupos de Área Disciplinar estão a viver um momento de estagnação na maioria das questões inquiridas. Averiguou-se, também, que a não/fraca liderança por parte dos responsáveis de grupo de área disciplinar, resulta numa fraca participação dos professores em questões cooperativas.

Através deste estudo, pode-se concluir que existe uma fraca cooperação entre os professores do mesmo Grupo de Área Disciplinar desta escola. Conclui-se também que a escola atravessa um momento de estagnação, não existindo um real desenvolvimento da cultura cooperativa na escola.

Palavras-Chave: Cooperação; Cultura de escola; Departamentos; Liderança

ABSTRACT

Cooperative work in school communities presents numerous advantages at the level of student, teacher and school development. However, there are still several gaps in this kind of activities and, specifically in Portugal, there have been many diagnostic-type studies, which are not enough to impose a cooperative culture. When referring to the implementation of cooperation in schools, one must necessarily cater to culture experienced in school, as well as to leadership, which influence cooperation.

The goal of this study was to determine whether is cooperative work between teachers and to understand how this cooperation culture develops among teachers of different subject-area workgroups of the same school.

To accomplish this goal, thirteen head teachers of different subject-area workgroups of the same school in Estoril participated in this study. They were inquired by means of a questionnaire, adapted from an existing survey that was validated and used by Bolam et al (2005), and through a semi-structured personal interview, in order to analyze their own perception of the culture and cooperation experienced within their workgroup. In general, it was found that, regarding cooperation and the cooperation culture within the workgroup, the various curricular departments did not significantly differ, and that there wasn't a great sense of cooperation amongst them. According to the inquired individual's self-perception, it was verified that there is an insufficient or weak participation of teachers in cooperative actions, focused on the professional teaching development, on the development of a cooperative culture or through precarious or substandard conditions and practices, extrinsic to this development. Analyzing the global changes observed in these past two years, it was found that the subject-area workgroups are going through a moment of stagnation in most of the inquired topics. It was also concluded that the weak or nonexistent leadership of the heads of the subject-area workgroups results in weak participation of teachers in cooperative matters.

Through this study one concludes that there is weak cooperation between teachers of the same workgroup for this particular school. One also finds the school to be going through a stagnancy moment, revealing no real evolution or development of a cooperative culture in school.

Keywords: Cooperation; School culture; Departments/Workgroups; Leadership

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
1. - REVISÃO DE LITERATURA.....	12
1.1- “Avaliação” das escolas.....	12
1.2- Importância do trabalho cooperativo nas escolas.....	15
1.2.1- Ao nível do desenvolvimento profissional docente	16
1.2.2- Ao nível do sucesso escolar dos alunos	19
1.2.3- Ao nível do desenvolvimento da escola.....	19
1.2.4- Ao nível do clima escolar.....	20
1.3- Cultura de escola.....	21
1.3.1- Cultura cooperativa.....	22
1.4- A importância de uma boa Liderança	27
1.5- Grupo de área disciplinar e importância do seu responsável.....	30
2.- METODOLOGIA	31
2.1- Objectivos.....	31
2.2- Amostra	32
2.3- Desenho do estudo	32
2.4- Descrição das variáveis.....	33
2.5- Procedimentos	33
2.5.1- O questionário	33
2.5.2- A entrevista	35
2.5.3- Procedimentos de análise de dados	35
3.- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	36
3.1- Resultados.....	36
3.1.1- Caracterização dos respondentes	36
3.1.2- Formação.....	39
3.1.3- Trabalho cooperativo.....	41
3.2- Discussão de Resultados	50
4.- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
4.1- Conclusões.....	55
4.2- Limitações	56
4.3- Recomendações	56

5.- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
6.- ANEXOS	61

ÍNDICE DE QUADROS DESENVOLVIDOS

Quadro 1 – Relação entre os Departamentos Curriculares e os Departamentos de Áreas Disciplinares que pertencem à nossa amostra	36
Quadro 2 – Caracterização dos Coordenadores e número de professores no departamento	37
Quadro 3 – Nível de participação dos professores nos diferentes cursos de formação.....	39
Quadro 4 – Distribuição percentual da iniciativa/incentivo para os professores de cada grupo de área disciplinar participarem em acções de formação	40
Quadro 5 – Distribuição percentual do nível de participação nas acções/formações por parte dos responsáveis dos grupos de área disciplinar.....	40
Quadro 6 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível de participação dos professores em acções focalizadas no desenvolvimento profissional (referente à Tabela A).....	43
Quadro 7 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível da consistência da participação dos professores nas acções focalizadas no desenvolvimento profissional docente (referente à Tabela B)	44
Quadro 8 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível de participação dos professores em acções focalizadas no desenvolvimento de atitudes/comportamentos/cultura cooperativa – condições intrínsecas (referente à Tabela A)	45
Quadro 9 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível da consistência da participação dos professores nas acções focalizadas no desenvolvimento de atitudes/comportamentos/cultura cooperativa – condições intrínsecas (referente à Tabela B)	47
Quadro 10 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível das condições ou práticas extrínsecas ao desenvolvimento da cultura cooperativa (referente à Tabela A)	47
Quadro 11 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível de consistência das condições ou práticas extrínsecas ao desenvolvimento da cultura cooperativa (referente à Tabela B).....	48
Quadro 12 - Comparação da percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível da participação dos professores nos 3 grupos de acções desenvolvidos (referente à Tabela A)	49
Quadro 13 - Comparação da percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível da consistência da participação dos professores nos 3 grupos de acções desenvolvidos (referente à Tabela B)	50

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, vários estudos, referem um aumento das expectativas que recaem sobre o desenvolvimento das escolas – representando novas necessidades a que a escola e os professores têm de responder (Katz e Earl, 2010; Hands, 2010; Cochito, 2004). Isto obriga a que escolas e professores “repensem” os seus objectivos e estratégias para garantir o seu desenvolvimento e a sua eficácia, de modo a garantir um maior sucesso e um maior desenvolvimento dos seus alunos – que deve ser o objectivo primordial de todas as escolas.

Gray, Goldstein e Jesson (1996) afirmam que as escolas desenvolvem-se em determinado sentido por diversas razões: sentiram-se fracas numa dada área; criaram-se determinadas expectativas sobre o desempenho da escola – seja sobre o sistema educativo no geral ou seja por determinada escola em específico; a exposição dos resultados obtidos pelas escolas e a correspondente hierarquização das escolas, motivaram as escolas a evoluir, por forma a atrair os melhores alunos; e/ou porque foram “obrigadas” a mudar por avaliações internas e externas. Também, Frantz (2001) e Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey, Ingram, Atkinson e Smith (2005), entre outros, promovem a ideia de que, para haver progresso/melhoria das escolas, é essencial que a estrutura e a organização da escola se desenvolvam.

Mas, como se pode desenvolver e/ou melhorar a eficácia de uma escola que já possui os seus hábitos, costumes e vícios há vários anos? Fullan (2001) refere que, para uma escola se desenvolver, necessita de envolver todos os seus participantes e conduzi-los todos no mesmo sentido de evolução – necessita de uma mudança na Cultura de Escola. Fullan (2001), Telford (1996) e Bolam et al (2005) referem que uma boa liderança – formal ou partilhada – é um dos factores mais importantes para existir e para “controlar” uma cultura de escola, de modo a “conduzir” os comportamentos e focalizar as acções dos diferentes participantes escolares, convergindo-os para o mesmo objectivo. Gray e Goldstein (1996, 2001) e Lima (2000) referem que é mais fácil introduzir mudanças num grupo mais pequeno do que num grupo com muitos elementos – o que sugere a importância da preparação estratégica das “reformas” internas em cada escola e de encontrar as unidades organizativas ideais para “engrenar” um eixo fundamental da mudança e da melhoria na escola. Harris (2000), que preocupou-se em estudar os níveis de eficácia dos departamentos e dos seus coordenadores, concorda com esta visão e afirma que para provocar uma mudança na cultura de escola, as mudanças devem começar nos diferentes Departamentos Curriculares e de grupos de Áreas Disciplinares.

Segundo o ponto 2 do artigo 43.º do Decreto-Lei nº 75/2008 “*A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes*” – sendo que, segundo o ponto 1 do mesmo artigo, “*A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos*”. Salientamos o facto de, apesar da legislação nacional considerar os professores que lideram os grupos de área disciplinar como sendo “responsáveis de grupo de área disciplinar” (Decreto-Lei nº 75/2008), mas não o restringe a tal denominação, o Regulamento Interno desta escola refere-se aos mesmos como “Coordenadores de Área Disciplinar” e considera os grupos de área disciplinar como “Departamentos de Área Disciplinar”, considerando que é importante realçar a importância da organização e actividades destes grupos de professores no desenvolvimento da escola, uma vez que são estes que estão em contacto directo com os professores e com os alunos.

Assim, pode-se afirmar que os responsáveis dos diferentes grupos de Áreas Disciplinares, assumindo um papel formal de líderes, numa cadeia de liderança interna, podem ser elementos-chave na regulação da cultura vivida em cada departamento, tendo as melhores probabilidades de implementar uma cultura cooperativa entre os seus colegas.

Diferentes estudos sobre a aprendizagem, principalmente sobre a aprendizagem escolar, “sintonizam-se” com a Teoria da Aprendizagem Social (desenvolvida por Bandura e por Vygotsky), considerando-a a abordagem que melhor explica o processo de aprendizagem do ser humano, por esta considerar os principais factores/características das teorias cognitivista e behaviorista e ser um ponto de equilíbrio entre estas. Fullan (2001), Bolam et al (2005), Katz e Earl (2010), entre outros, demonstram que o trabalho cooperativo se enquadra como uma medida eficaz e significativa nesta mudança de cultura escolar, que é essencial para a eficácia e desenvolvimento de uma escola. Assim, neste estudo, assume-se que os diferentes profissionais escolares aprendem e modificam os seus comportamentos através das aprendizagens que têm uns com os outros, respeitando e sendo influenciados pelo ambiente/contexto social em que vivemos. Seguindo estas linhas de pensamento, acreditamos que para existir a melhoria da organização e da estrutura escolar, é essencial atender a dois conceitos-chave, que estão interligados entre si e que se influenciam mutuamente: “cooperação” e “cultura de escola”.

Alguns Regulamentos Escolares reflectem esta perspectiva, ao instituírem alguns deveres dos professores, tais como “*colaborar com todos os intervenientes no processo educativo; promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes; partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos*” e alguns direitos, tais como “*direito à formação e informação para o exercício da função educativa; apoio técnico, material e documental*” (Regulamento Interno da Escola Secundária de São João do Estoril, 2010, pp 46-47). Em complemento, no mesmo Regulamento refere-se a importância dos líderes, logo dos Coordenadores de Área Disciplinar, no exercício das suas funções, ao salientarem algumas competências dos mesmos, como “*promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os professores; apoiar os professores menos experientes; promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica*” (Regulamento Interno da Escola Secundária de São João do Estoril, 2010, pp 25-27).

Apesar dos estudos que demonstram a importância e as vantagens do trabalho cooperativo no desenvolvimento de toda a comunidade escolar, em especial no sucesso e desenvolvimento dos alunos (Fucks, Raposo e Gerosa, 2002; Cochito, 2004; Bolam et al, 2005; Katz e Earl, 2010; entre outros), os mesmos autores e outros referem que existem lacunas e/ou falta de cooperação entre professores nas diferentes actividades ou áreas de intervenção escolar (Harris, 2000). Diferentes avaliações de escolas levadas a cabo pela Inspeção-Geral da Educação (2002 e 2011) também apontam como aspectos negativos no desempenho da escola, a falta de cooperação entre professores. Na nossa opinião, existem muitos trabalhos de tipo diagnóstico, que não chegam para implantar cultura de cooperação. Mas observa-se, que no campo de disciplinas específicas, como a Educação Física, há muito maior “*apetência*” por esta problemática, que se identifica com a “*cultura específica*” desta disciplina. Consideramos assim que é evidente a necessidade de estudar no “*terreno*” as práticas de cooperação que se desenvolvem e a cultura das nossas escolas. Além de se tratar de um tema relevante, a realização deste estudo pretende contribuir para uma reflexão sobre a percepção dos responsáveis de grupo de Área Disciplinar relativamente ao trabalho cooperativo desenvolvido pelos professores nos respectivos grupos.

Assim, a presente investigação constitui um estudo exploratório que tem como finalidade saber até que ponto existe trabalho cooperativo entre professores e perceber como se desenvolve a cultura de cooperação entre professores em diferentes grupos de área

disciplinar numa mesma escola. Este estudo terá como base as seguintes questões orientadoras da investigação que nos propomos realizar: O que se entende por cooperação? Quais as vantagens dos professores trabalharem em cooperação? Qual a importância da cultura de escola para o desenvolvimento do trabalho cooperativo na escola? Como se desenvolve a cultura de cooperação nos grupos de área disciplinar? Qual o papel exercido pelos responsáveis de grupo de área disciplinar no trabalho cooperativo do departamento?

Para tal, desenvolveu-se uma inquirição a 13 responsáveis de grupo de Áreas Disciplinares de uma escola secundária na zona do Estoril, através de um questionário adaptado e de uma entrevista semi-estruturada.

Este trabalho inicia-se com uma revisão sobre o que a literatura sociológica e educacional referem sobre os conceitos de “cooperação” e de “cultura de escola”, sobre a importância destes conceitos para atingir objectivos primordiais da escola – desenvolvimento e sucesso dos alunos e desenvolvimento e eficácia da própria escola – tal como, sobre a importância dos grupos de áreas disciplinares e dos seus responsáveis, enquanto líderes formais, no desenvolvimento daqueles dois conceitos. O capítulo II refere a metodologia utilizada na nossa investigação, referindo: os objectivos, a amostra, o desenho do estudo e os procedimentos. O capítulo III apresenta os resultados obtidos após a nossa investigação e faz-se a comparação entre os resultados obtidos e a informação recolhida na revisão de literatura feita. O último capítulo remete para as conclusões retiradas deste estudo, referindo as limitações encontradas e fazendo algumas recomendações para futuros estudos.

1. - REVISÃO DE LITERATURA

1.1- “Avaliação” das escolas

Nas últimas décadas tem-se vindo a atribuir uma maior importância e responsabilização das escolas relativamente ao que se passa dentro das mesmas. Existem exemplos disso a diferentes níveis, por exemplo:

- a nível social: com o aumento da confiança e/ou responsabilidade depositada pela sociedade na educação e no sucesso escolar dos alunos nas escolas (Bolam et al, 2005; Katz e Earl, 2010) e com a criação dum mercado competitivo entre escolas, pelo facto dos

Encarregados de Educação poderem escolher as escolas onde inscrevem os seus educandos (Hands, 2010);

- a nível político: na medida em que, a descentralização da educação e consequente definição de objectivos gerais e comuns a nível nacional permitiram a delegação do poder por diferentes entidades – ministério, poder regional, câmaras, escolas – e uma maior flexibilização ao nível da organização de actividades lectivas, ao nível da eficiência do ensino e na valorização dos resultados escolares – tendo como contrapartida o pedido de uma maior responsabilização e transparência a todos os intervenientes no que diz respeito à definição dos seus objectivos e à recolha dos resultados obtidos (Conselho Nacional da Educação, 2005), de modo a que o Ministério possa regular, supervisionar e mediar as entidades que estão sobre a sua alçada/responsabilidade (Lima, 2007), e com a implementação dos quadros de avaliação dos professores e com a criação e implementação das “metas de avaliação” pelo Ministério da Educação (2010);

- a nível escolar: com o aumento da heterogeneidade de alunos, a diferentes níveis – socioeconómico, cultural, educacional, psicomotor... – existentes nas escolas (Cochito, 2004; Bolam et al 2005). Este alargamento da responsabilização, moral e legal, afecta directamente ou indirectamente o funcionamento das escolas e implica uma modificação e melhoria da estrutura e da organização escolar para tentar satisfazer as novas necessidades a que a escola e os professores têm que responder.

Segundo Afonso (2009), o acesso à educação já é uma constante e uma norma, que deve ser um dos objectivos primordiais do ensino escolar, devendo-se agora assumir um novo alvo – a qualidade da formação. Para o Conselho Nacional da Educação (citando Marchesi e Martín, 1993; 2005), a escola de qualidade é definida como aquela “*que potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afectivas, estéticas e morais dos alunos, contribui para a participação e satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influencia com a sua oferta educativa o contexto social*” (...) “*tem em conta as características dos seus alunos e do seu meio social*” (p 6), indo assim ao encontro da importância de satisfazer as novas necessidades enunciadas anteriormente.

O Conselho Nacional da Educação (2005), que se preocupou com a importância que as avaliações escolares podem ter, defende que a avaliação das escolas deve ser entendida, não

como um mecanismo de prestação de contas e/ou como um aspecto negativo, mas como um instrumento impulsionador de processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento, delineando uma hierarquia de prioridades perante os diferentes factores/problemas inerentes à mesma.

Ao delinear esta hierarquia, a avaliação torna-se um instrumento do desenvolvimento da ética profissional, delineando responsabilidades e fomento de comunidades profissionais nas escolas e, como tal, deve tornar-se uma mais-valia do profissionalismo docente, ao contribuir para uma vontade de realização, de exigência e de aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas. Assim sendo, acreditamos que as escolas e seus profissionais não devem desprezar nem negar as avaliações, mas sim “abraçar” e aproveitar essa oportunidade para se desenvolverem em termos profissionais e em termos organizativos, para melhor desempenharem o seu papel.

O mesmo estudo mencionado refere ainda que dois dos parâmetros do processo de avaliação de qualquer escola são o clima vivido na escola – relações sociais entre alunos, entre professores e entre professores e alunos – e a liderança – *“acção do director/da equipa dirigente; prossecução de objectivos comuns; coordenação, comunicação interna e/ou participação na decisão; valores comuns da escola”*; entre outros (p. 17). Alguns relatórios de avaliações externas elaborados pela Inspeção-Geral da Educação (2002-2011) mencionam alguns problemas e dificuldades referentes a estes dois factores, reflectindo-se em lacunas ao nível do trabalho cooperativo. Diferentes autores referem, também, a necessidade de melhorar a cooperação entre os diferentes participantes escolares (Fucks, Raposo e Gerosa, 2002; Cochito, 2004; Bolam et al, 2005; Katz e Earl, 2010; entre outros).

Lima (2000) observou que as culturas de escola podem estar segmentadas em grupos alargados ou em grupos reduzidos ou, ainda, em professores isolados, verificando uma maior percentagem de professores isolados em diferentes interações/cooperações possíveis. Este autor caracterizou o modo como os professores de duas escolas secundárias interagem e cooperam entre si: nas trocas verbais entre colegas a respeito dos alunos, os professores dirigem-se mais aos colegas de outros departamentos; existe um grande número de professores que trocam materiais entre si frequentemente, principalmente com professores do mesmo departamento; nas práticas de cariz cooperativo/interdependente, a segmentação é bastante grande, sendo o reduzido número de professores que coopera entre si pertencente ao

mesmo departamento; as interações são mais frequentes entre professores do mesmo departamento; a maior parte das interações informais entre professores são para trocas verbais e não para melhorar o ensino escolar; aquando das interações para melhorar o ensino escolar, mais de metade das interações são para tratar apenas uma temática do ensino e não para debater diferentes vertentes/áreas, sendo na sua maioria com colegas do mesmo departamento; existem constrangimentos à comunicação colegial e à partilha entre colegas, principalmente em departamentos diferentes. Através deste estudo, pode-se verificar que o clima vivenciado nas escolas não é o mais favorável a desenvolver/potencializar o trabalho de cada um, logo pode desacelerar a evolução de toda a comunidade escolar.

Na esperança de combater os aspectos negativos ao nível do clima e da liderança referenciados pelos vários estudos mencionados, acreditamos que a aposta no trabalho cooperativo é uma mais-valia para a melhoria da qualidade da escola. Assim sendo, em seguida, ilustraremos o que a literatura refere sobre o conceito de cooperação e a sua importância nas escolas.

1.2- Importância do trabalho cooperativo nas escolas

Para Nóvoa (1999) as escolas eficazes são aquelas que co-responsabilizam e incentivam a participação de todos os principais intervenientes da sua comunidade escolar – professores, alunos, encarregados de educação e/ou familiares, direcção e comunidade local). Fuks, Gerosa e Raposo (2002) acrescentam que numa instituição escolar, cada profissional possui a sua função e a sua responsabilidade específicas, no entanto, cada uma destas funções só atinge a sua eficácia máxima se houver um trabalho colaborativo entre todos órgãos e entre todos os que pertencem a cada órgão escolar.

Pode-se afirmar que o trabalho cooperativo tem repercussões positivas não só no desenvolvimento profissional dos docentes, como no desenvolvimento dos alunos e da própria estrutura e organização da escola, tanto ao nível do clima vivido na escola, como ao nível da optimização dos recursos e do desenvolvimento da escola.

Fuks, Raposo e Gerosa (2002) consideram que a cooperação é *“a operação conjunta dos membros do grupo no espaço partilhado visando a realização das tarefas gerenciadas pela coordenação”* (p. 4). Frantz (2001) compreende a cooperação *“como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar*

objectivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos colectivos com interesses comuns” (p. 242). Muijs, West e Ainscow (2010), referindo-se ao trabalho cooperativo em rede, definem cooperação como “*actividades conjuntas entre indivíduos de diferentes organizações dentro de uma rede*” (p. 6). Analisando as ideias contidas nestas definições, concebemos a cooperação como sendo um trabalho colectivo de actividades conjuntas e coordenadas entre os diferentes participantes visando alcançar um objectivo comum.

Sendo o trabalho cooperativo fundamental para vários autores como a estratégia desejável para desenvolver melhores práticas profissionais individuais entre os docentes, alguns reconhecem que este é um aspecto que decorre da cultura das escolas, pelo que não basta estabelecer objectivos num regulamento interno para que se perceba que é importante e, como tal, que se deve alcançar. Será antes necessário compreender como os indivíduos aprendem, para se encontrarem as estratégias adequadas à implantação de novas práticas de trabalho docente e, através delas, novas culturas docentes nas escolas.

A cooperação pode ser meramente através da interacção, com o diálogo aberto e franco sobre a profissão e/ou com a partilha, explicação e discussão de ideias, visões, valores, opiniões, conhecimentos, métodos e estratégias na resolução de um problema (Bolam et al, 2005) ou decorrer da consulta e orientação sobre dúvidas e/ou meios de reconhecer e de responder às diferenças e conflitos existentes na escola (Katz e Earl, 2010). Existindo assim vários e simples modos de cooperar, uns mais do que outros. A literatura refere a importância e algumas vantagens de trabalhar em conjunto, a diferentes níveis, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento profissional docente, ao desenvolvimento dos alunos, à construção do clima escolar e ao desenvolvimento da escola.

1.2.1- Ao nível do desenvolvimento profissional docente

A literatura refere algumas abordagens sobre o processo de aprendizagem que foram defendidas por diferentes autores ao longo dos tempos

Depois do impacto das teorias behavioristas de Pavlov (1920-1936), de Thorndike [1874-1949] e de Watson (1913-1958), defensores da ideia de que nascemos como “tábuas rasas” e que aprendemos tudo através das nossas experiências. Piaget (1915-1979) e Brunner (1960-1997), defensores da teoria cognitivista, consideram o cérebro como um “computador”, em que as pessoas, através de um processo de compreensão/ percepção, armazenamento e

processamento da informação envolvido na cognição, atribuem um significado/sentido à realidade vivida. A perspectiva humanista, defendida por Rogers (1950-1987) e Maslow (1946-1970), defende antes que a aprendizagem está associada às necessidades afectivas e cognitivas das pessoas e é uma “auto-realização” das pessoas para satisfazer unicamente as suas necessidades, considerando que aprendemos apenas aquilo que queremos e através dos exemplos dados pelos outros.

Outros autores contemporâneos, como Frantz (2001), Bolam et al (2005) ou Katz e Earl (2010), privilegiam a Teoria da Aprendizagem Social (de Vygotski [1924-1934] e Bandura [1959-2008]) ao considerar que o trabalho cooperativo entre todos os participantes escolares deve ser uma “máxima” da escola, observando que *“a educação e a cooperação são duas práticas sociais que se processam de tal forma que, sob certos aspectos, uma contém a outra”* (p. 243) e *“se, por um lado, educamos para a cooperação, é cooperando que aprendemos”* (p. 244). Ou seja, aprendemos e modificamos os nossos comportamentos através das aprendizagens que temos uns com os outros – através da observação, da imitação, da modelagem, considerando sempre os processos cognitivos e as experiências anteriores e as influências exercidas pelo ambiente/contexto social circundante.

São vários os autores que referem a importância da formação do professor para enfrentar as problemáticas que surgem nas salas de aula (Ferreira, 2000), para a qualidade social da educação, de modo a formar crianças e jovens autónomos e preparados para o exercício da cidadania, e para o sucesso escolar (Marzano, 2005). Referimos, então, algumas das vantagens do trabalho cooperativo para a formação e desenvolvimento profissional de um professor.

Frantz (2001) refere que parte da formação de novos professores advém da partilha de conhecimento e das experiências por parte de outros professores e Cochito (2002) acrescenta que a cooperação é, também, um contributo importante para a auto-formação.

As experiências educacionais levadas a cabo pelos diferentes professores devem ser vistas como uma mais-valia e devem ser incentivadas, para que possam traduzir-se em conhecimento partilhável intra-escola (Bolam et al, 2005) e inter-escolas (Katz e Earl, 2010) com o intuito de criarem conhecimento útil para a prática profissional para outros docentes, permitindo que todos possam absorver, desenvolver e melhorar as suas práticas de ensino, por exemplo, criando e/ou adoptando abordagens inovadoras de ensino e de aprendizagens nas

salas de aula; melhorando os seus mecanismos de feedback; melhorando a sua visão sobre a profissão, principalmente sobre o modo como ensinam e o modo como os alunos aprendem, e desenvolvendo um corpo comum de conhecimentos, trabalhando em benefício da comunidade escolar e não apenas em seu benefício próprio. Pode-se afirmar que o trabalho cooperativo pode representar vantagens em termos de desenvolvimento dos diferentes profissionais que cooperam entre si, pois pode ajudar a colmatar a falta de formação ou a formação deficitária de um professor numa determinada área – referimos “pode” porque não é 100% seguro que todos os indivíduos beneficiem dessa ajuda do mesmo modo e ao mesmo nível.

Alguns autores sugerem ainda diferentes modos dos professores poderem cooperar entre si fora da sala de aula e daí retirar aspectos importantes para o seu desenvolvimento profissional. Bolam et al (2005) sugerem que deve existir formação recíproca – em que os professores dão formação aos seus colegas em matérias em que sejam mais competentes – e que todos devem procurar e partilhar conhecimentos que encontrem fora da escola e/ou informação sobre acções de formação externa com o intuito de tentarem colmatar as dificuldades encontradas dentro do grupo. Cochito (2004) refere que a partilha de experiências e de sucessos entre professores como um bom método para ajudar a desenvolver os colegas, e defende que esta partilha deve estar associada à discussão com colegas ou a conselhos a professores inexperientes na resolução de problemas, seja em termos de conflitos ou seja em termos de estratégias para abordar uma dada temática/matéria. Fucks, Gerosa e Raposo (2002) mencionam que se deve discutir e reflectir regularmente e em conjunto os seus métodos e estratégias de ensino para atingir determinado objectivo. Katz e Earl (2010) referem a partilha de ideias, valores e conhecimentos para promover mudanças de práticas e de comportamentos entre professores.

É também possível promover o desenvolvimento do professor dentro da sala de aula, através da avaliação e observação recíproca, tal como, por exemplo, pedindo aos colegas que observem as suas aulas e lhe dêem feedback sobre o seu desempenho no final da aula (Bolam et al, 2005).

Existem estudos que defendem mesmo que a cooperação é uma das características que melhor definem os professores eficazes (Costa, 1995; Marzano, 2005).

1.2.2- Ao nível do sucesso escolar dos alunos

Katz e Earl (2010) sugerem que existe uma correlação positiva e encorajadora entre o trabalho cooperativo entre professores e a capacidade de aprendizagem dos alunos, pois o facto de provocarem mudanças nas práticas dos professores funciona como potenciador da aprendizagem dos alunos. Hands, 2010, acrescenta que só através da cooperação entre professores e com a restante comunidade escolar se reconhecem verdadeiramente – queremos dizer, de um modo mais eficaz ou mais célere – as necessidades dos alunos – por exemplo percurso escolar, problemas familiares, problemas de saúde, problemas de aprendizagem – e dos programas, uma vez que no ensino escolar nunca se pode descontextualizar o ambiente envolvente à escola e ao ambiente que os alunos vivem nas suas sociedades. Isto permite que um professor consiga perceber verdadeiramente as acções e o modo de pensar de um dado aluno e assim adoptar as melhores estratégias, sejam elas partilhadas ou não com outros. Ou seja, para este autor, só através desta partilha é que existe a possibilidade de atingir as necessidades dos alunos de forma integral. Cochito (2004) refere que o trabalho cooperativo entre professores pode amplificar a motivação e o desenvolvimento dos alunos, pois estes denotam que os professores estão empenhados na sua actividade e pretendem assim corresponder às perspectivas dos professores. Isto representa que, relativamente à aprendizagem dos alunos, os resultados obtidos pelo trabalho cooperativo entre professores pode ser visível directamente – caso os professores trabalhem em conjunto dentro da sala de aula, ao observar aulas dos outros professores e registar a performance de alunos (Bolam et al, 2005) ou através da partilha de responsabilidade da gestão da aula (Katz e Earl, 2010) – ou indirectamente – com a colaboração fora da sala de aula, através da partilha de informação sobre o desenvolvimento dos seus alunos e discussão de estratégias que vão ao encontro do desenvolvimento do aluno (Bolam et al, 2005). Em qualquer dos casos, os alunos acabam sempre por beneficiar desta colaboração profissional, aumentando e melhorando o seu desempenho e sucesso escolar.

1.2.3- Ao nível do desenvolvimento da escola

Além da cooperação ser visível ao nível individual, através do desenvolvimento do professor ou do aluno, também podem existir trabalhos cooperativos que abarquem e influenciem um grupo maior – ao nível da escola, ao nível de um grupo de professores ou departamento – em que os professores devem sentir-se responsáveis pelo desenvolvimento dessa “organização grupal” e daqueles que são influenciados por ela. Por exemplo, há autores que referem que é desejável existir a análise conjunta de casos, haver tomada de decisões em

conjunto e haver partilha de responsabilidades dentro do grupo (Katz e Earl, 2010); também consideram positivo existir a cooperação na construção e planeamento dos diferentes documentos de escola ou de grupo – regulamentos internos, planos e projectos educativos plurianuais e/ou anuais, projecto curricular de escola – e perceber em conjunto sobre os motivos de sucesso na resolução e/ou possíveis resoluções de um problema comum (Bolam et al, 2005).

Mujis et al (2010) referem a Teoria do Capital Social como uma das perspectivas teóricas do trabalho em rede. Esta teoria refere que, com o estabelecimento de interações entre a escola e a comunidade e dentro da escola, pode-se ter acesso/apoio a novos ou melhores recursos – materiais, financeiros e humanos – que não se possui isoladamente e que podem facilitar ou desenvolver as tarefas de cada um. Através da cooperação pode-se reduzir os custos e/ou otimizar os recursos materiais, humanos e financeiros da escola, por exemplo, evitando gastos com formações externas; conseguindo apoios em termos de recursos humanos ou materiais; pela partilha e distribuição de tarefas por várias pessoas. Vários autores vão de encontro com as principais características desta teoria ao referirem-se à partilha de materiais como sendo um modo de cooperar entre colegas bastante válido e útil para o desenvolvimento dos professores, dos alunos e da própria escola (Bolam et al, 2005; Hands, 2010).

1.2.4- Ao nível do clima escolar

Pode-se também afirmar que o trabalho cooperativo tem influências significativas no clima vivido na escola, aumentando as inter-relações positivas e de apoio entre todos os intervenientes, e aumentando o sentimento de pertença e a confiança entre todos nas diferentes actividades escolares. Por exemplo, através do trabalho cooperativo, existe uma melhoria no relacionamento com os alunos e com os familiares (Katz e Earl, 2010), entre professores e comunidade envolvente (Hands, 2010) e entre professores (Fulan, 2001). Katz e Earl (2010) acrescentam que o trabalho cooperativo permite que os diferentes participantes escolares “saíam” dos seus contextos “tipo” e experimentem novas ideias e possibilidades, influenciando assim as suas práticas e o seu modo de pensar, tanto ao nível do seu papel escolar como ao nível das funções dos outros. Hands (2010) frisa que, nas duas escolas que inquiriu sobre o motivo de trabalharem em colaboração com as comunidades envolventes, os diferentes participantes referiram que o trabalho cooperativo significa uma melhoria da imagem da própria escola, podendo assim representar um maior número de inscrições e a redução do número de desistências e transferências para outras escolas.

Bolam et al (2005) defendem nos seus estudos que o sentimento de cooperação provoca o aumento da motivação e da satisfação pelo seu trabalho profissional, aumenta o sentimento de auto-eficácia, de auto-confiança e confiança entre todos e incrementa o sentimento de responsabilidade colectiva dentro do grupo pela aprendizagem dos alunos e o sentimento de pertença ao grupo. Cochito (2004) acrescenta que existe o aumento do sentimento/crença do professor poder fazer a diferença/influenciar a aprendizagem dos seus alunos. Pode-se verificar que o trabalho cooperativo é importante tanto no início da carreira como numa carreira mais avançada, logo não se pode tratar todos os professores por igual, pois possuem etapas/estágios de “aprendizagem” diferentes uns dos outros.

Fullan (2001) defende que “*as mudanças educacionais são tecnicamente simples e socialmente complexas*” (p 57) e “*nunca existe uma listagem, sempre complexidade*” (p 56). Apesar das inúmeras vontades e ideias que haja para instaurar o trabalho cooperativo numa escola, ou introduzir uma mudança na escola, é necessário contar sempre com a componente social existente – sendo, por isso, necessário atender a dois conceitos que estão sempre interligados e associados ao desenvolvimento e sustentabilidade de reformas escolares: “cultura de escola” e “liderança”.

1.3- Cultura de escola

Bolam et al (2005) descrevem a cultura de escola como “*o nível mais básico de suposições e crenças partilhadas pelos membros da organização que operam inconscientemente e definem a visão da organização sobre si mesma e sobre o seu meio envolvente*” (p. 16) considerando que “*é uma aglomeração de várias sub-culturas*” (p. 17). Fullan (2001) acredita que a cultura de escola é “*representada pelos valores, crenças, suposições, missões, relações, simbologias, rituais, tradições, mitos e comportamentos que prevalecem dentro da organização e que são transmitidos aos novos professores*” (pp 17). Na realização deste estudo, consideramos a cultura de escola como o conjunto de crenças, normas, atitudes e valores que são vigentes, que regem o comportamento e o pensamento das pessoas pertencentes à mesma e que são transmitidos pelos indivíduos de uma organização escolar. Pode-se afirmar que as pessoas comportam-se da maneira como se comportam porque é o normal/comum dentro da comunidade, mesmo que tenham consciência ou não dessa influência, e, como tal, para uma escola se desenvolver/mudar, necessita de envolver todos os seus participantes e conduzi-los todos no mesmo sentido de evolução.

1.3.1- Cultura cooperativa

Para Cochito (2004) “*Só pode haver cooperação quando pessoas (...) são reconhecidas como competentes na sua individualidade (pessoal, social e cultural). Quando, dadas as oportunidades e em clima de igualdade, se gera entre elas um conflito ‘positivo’ que provoca a desestabilização necessária para uma evolução cognitiva e atitudinal*” (p. 4). Através desta ideia é de destacar que o trabalho cooperativo tem uma forte componente social e cultural que se gera entre duas ou mais pessoas e que influencia o pensamento e o comportamento de cada um. Efectivamente, a cooperação não é (nem pode ser) uma obrigação/imposição, estando assim dependente de cada indivíduo para acontecer verdadeiramente ou não. Portanto, é necessário motivar os diversos participantes a agirem e pensarem de determinada maneira para se atingir o objectivo pretendido – não se pretende que todos pensem todos da mesma maneira, mas que se sintam estimulados, neste caso, a trabalhar em colaboração com os restantes membros da comunidade escolar. Por isso, é necessário atender, desde logo, à própria organização/comunidade escolar e ao contexto envolvente destes profissionais.

Hands (2010) considera que as escolas são comunidades – como tal, são caracterizadas e limitadas pelos processos físicos e sociais resultantes das interacções entre indivíduos dentro de um espaço geográfico populacional ou duma organização. Mujis et al (2010) defendem o mesmo ao referir que “*as organizações têm, até certa medida, a sua própria percepção única da realidade por estarem ancoradas ao seu contexto*” (p. 9). Logo, uma vez que as organizações reflectem a diversidade e a complexidade do seu meio envolvente e, como tal, possuem contextos diferentes, são diferentes umas das outras e, como tal, não se podem “copiar” as estratégias de eficácia, desenvolvimento e/ou sucesso de uma escola para a outra nem concluir-se que aquilo que acontece/resulta numa escola acontece obrigatoriamente do mesmo modo numa outra escola.

Tal como alguns autores defendem, no que diz respeito a mudanças de pensamento e de comportamento numa escola – especificando a criação e sustento do trabalho cooperativo – é necessário atender às influências que os profissionais têm (ou não) uns sobre os outros (Cochito, 2004), que podem ser submetidas às influências do contexto escolar – níveis socioeconómicos, tipo de organização, meio envolvente, história, diversidade cultural, nível de educação, recursos existentes... (Hands, 2010) – e que, por sua vez, são abrangidas pelo conceito de “Cultura de Escola” (Fullan, 2001; Bolam et al, 2005).

Para realçar o efeito que estas variáveis têm sobre as mudanças no desenvolvimento e eficácia duma escola, Gray et al (2001) estudaram o tempo que tais mudanças demoram a observar-se. Estes autores defendem que são necessários, pelo menos, 3 anos de progresso/desenvolvimento contínuo e sustentável das “actividades” de um determinado projecto de mudança da escola para que se possa começar a observar a eficácia dessa mesma evolução, no que diz respeito a mudanças de conhecimentos, políticas e práticas dos diferentes intervenientes. No entanto, segundo os mesmos, são precisos pelo menos 5 anos para poder afirmar a eficácia e a consistência desse mesmo projecto de mudança. Mujis et al (2010) também frisam que a maioria das actividades cooperativas é projectada a curto-prazo, médio-prazo ou a longo-prazo. Os projectos a curto-prazo são essenciais de modo a resolver problemas imediatos, mas não têm implicações ou objectivo maior num longo prazo; já as projecções a longo-prazo têm o intuito de introduzir mudanças significativas na escola, no entanto, demoram vários anos atingir-se e por vezes são inacabadas. Por isso deve achar-se um meio-termo, ter um ou dois grandes objectivos para se cumprir a longo prazo, mas com objectivos intermédios a cumprir-se a médio prazo e objectivos mais específicos para se cumprirem no imediato/curto-prazo – de modo a garantir mudanças significativas, com fundamento e que sejam praticáveis. Assim, pode-se afirmar que uma escola que se desenvolve rapidamente não significa que seja uma escola eficaz, nem se pode afirmar que o inverso se verifique/ocorra, e, uma vez que as escolas evoluem pouco ou quase nada em apenas 5 anos, a sua evolução tem que ser planeada a curto, médio e longo prazo para atingir eficazmente os seus objectivos.

Bolam et al (2005), que questionaram 393 escolas inglesas de diferentes ciclos e analisaram em detalhe 16 escolas sobre a criação e sustentação de comunidades profissionais de aprendizagem – que consiste na união dos diferentes elementos que pertencem a uma comunidade escolar, que trabalham em conjunto para melhorar a qualidade de aprendizagem dos diferentes profissionais/participantes escolares – professores, líderes escolares, auxiliares, escolas, familiares dos alunos e comunidade circundante – e que promovem/aumentam a capacidade de progresso do ensino nessas escolas, com vista a melhorar a aprendizagem dos seus alunos – referem que não se pode esperar que os professores se concentrem em desenvolver as suas capacidades docentes de modo a alcançar e a atingir os alunos de um modo mais eficiente, a menos que seja criado um meio ambiente de trabalho envolvente e de apoio. Katz e Earl (2005), ao desenvolverem uma ideologia semelhante sobre comunidades

profissionais de aprendizagem interligadas, estão em sintonia com esta ideia referindo que os professores só participam efectivamente no trabalho em rede, caso tenham o apoio dos seus colegas e que este trabalho só tem verdadeiro significado, caso os seus intervenientes dêem continuidade, intervenham e influenciem nas suas escolas. Estes autores consideram que é fundamental que haja uma escola cooperativa, e escolas cooperativas entre si, para que surjam novas ideias, novas práticas e novos conhecimentos que possam ser experimentados e usados por todos, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem/conhecimento de cada profissional educativo e, conseqüentemente, de toda a comunidade educativa, com o intuito de atingir o objectivo primordial de melhorar e aumentar a aprendizagem dos alunos.

Em congruência com esta ideia, Cochito (2004) acredita que *“Em tais culturas escolares ser inatamente bom em algo implica, entre outras coisas, ajudar os outros a serem melhores nisso”* (p. 6) e Fullan (2001) defende que *“a melhor maneira das pessoas aprenderem sobre novas políticas e inovações é através da interacção com outras pessoas”* (p. 90) e que *“quanto mais colaboramos em conjunto para estudar e resolver um problema (...), mais nós construímos confiança e relações que produzem um cultura cooperativa”* (p. 67). Sintetizando, através destas ideologias, pode-se afirmar que a cooperação e a cultura de escola são importantes para o desenvolvimento das escolas e dos alunos e que estes dois conceitos estão interligados entre si, influenciando-se mutuamente. Também podemos concluir que a cooperação não deve ser vista em si mesma como um objectivo, mas sim como uma maneira de obter conhecimentos e de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento dos outros, de modo a desenvolver toda a organização escolar.

1.3.1.1- Características da cultura cooperativa de escola

São vários os autores que frisam que para a criação e sustentação de uma cultura cooperativa de escola é importante que exista coerência no modo de pensar e agir pedagogicamente dos diferentes indivíduos (Telford, 1996; Fullan, 2001; Bolam et al, 2005). Para isso é necessário que exista partilha e discussão entre todos para se atingir um consenso dentro do grupo. Cochito (2004) foca a necessidade de se desenvolver uma linguagem comum. Katz e Earl (2010) referem a necessidade de partilha e debate de conhecimentos, ideias, crenças, de hábitos e de práticas existentes no grupo. Brandt (2003) acrescenta que é necessário existir um propósito moral comum criado através da partilha de visões e valores, de modo a que exista um ambiente significativo e com sentido para os vários elementos. O objectivo, não é que todos trabalhem da mesma maneira – senão acaba-se por criar uma

oportunidade para a estagnação, impedindo o desenvolvimento – mas sim, que todos trabalhem num mesmo sentido.

Bolam et al (2005) e Telford (1996) referem que os grupos escolares, que trabalham em cooperação e que têm motivação para aprender/melhorar o seu trabalho, têm professores que sentem responsabilidade colectiva sobre o sucesso escolar dos alunos e o grupo actua como um só, estando todos fortemente comprometidos no trabalho cooperativo. Hands (2010) acredita que deve existir um sentido de responsabilidade mútua, subsistindo o intuito de todos os participantes escolares usarem e aproveitarem o trabalho cooperativo para benefício do grupo, existindo assim um sentido de interdependência. Katz e Earl (2010) acrescentam que, este sentimento de responsabilidade mútua, deve ser também ao nível dos professores quererem evoluir/desenvolver cada colega e o grupo no conjunto e com a participação em várias actividades de diferentes vertentes/práticas. Os mesmos acreditam que, para existência de uma verdadeira cultura de escola cooperativa, é prejudicial subsistirem julgamentos e/ou desafios dentro do grupo, existirem elementos que se desleixem nos deveres inerentes ao cargo (Hands, 2010) e/ou existirem mudanças constantes de elementos do grupo (Bolam et al, 2005). Assim, na sustentação de uma cultura cooperativa é essencial que exista um sentimento de responsabilidade comum e que todos estejam a trabalhar em conjunto e no mesmo sentido.

Alguns estudos (Fucks, Gerosa e Raposo, 2002, Lima, 2000, Fullan, 2001) referem que culturas de professores isolados são prejudiciais ao ensino, uma vez que, pelo facto de um professor não discutir e reflectir com colegas os seus métodos e estratégias para atingir determinado objectivo, reduz a sua eficácia no processo de ensino. Para combater este isolamento, Bolam et al (2005) defendem que é preciso incluir todos os colegas e é preciso haver a preocupação pelas ideias individuais e dos grupos de minoria do grupo. Efectivamente, se pretendemos criar coerência nos comportamentos e pensamentos dos vários indivíduos e que sejam comuns a todo o grupo, é impossível influenciá-los se estes não cruzarem ideias e valores, tal como é impossível transmitir e discutir novos conhecimentos – diminuindo, conseqüentemente, a possibilidade de desenvolver e melhorar o processo de ensino de cada professor.

Por norma, numa cultura de escola eficaz, os professores querem melhorar e desenvolver a sua actividade docente (Bolam et al, 2005) – ao ponto de, acrescentam Katz e Earl (2010), examinarem e desafiarem as suas crenças e práticas de um modo construtivo,

sem temerem repercussões ou censura sobre as suas dificuldades – criam altas expectativas sobre todos os alunos e têm como foco a aprendizagem, o desenvolvimento global e o sucesso de todos eles (Fullan, 2001). Sendo o objectivo primordial dos professores o desenvolvimento e sucesso dos seus alunos, estes devem preocupar-se com o seu próprio desenvolvimento para melhorarem o seu desempenho no processo de ensino – devendo ser este um dos seus grandes propósitos morais.

Vários estudos defendem que é preciso haver um bom relacionamento para existir uma cultura cooperativa, sendo essencial que os professores se sintam interligados e parceiros dos restantes colegas de trabalho (Bolam et al, 2005), sendo necessário que confiem, confidenciem, ajudem e respeitem todos os que rodeiam (Hands, 2010), e que para tal, devem ser abertos, honestos, transparentes e verdadeiros uns para com os outros (Katz e Earl, 2010). Estes últimos autores acrescentam que, apesar do facto de haver uma interligação, não é garantido que haja mudanças significativas nas práticas da escola e/ou que os alunos beneficiem directamente de tal interligação e/ou que ocorram mudanças no modo de pensar e agir dos professores e líderes – para que tal aconteça, é preciso que o vínculo criado nessas interligações seja forte, duradouro, perseverante e extensivo a todos. Frantz (2001) defende que a existência de um ambiente demasiadamente formal e rígido é prejudicial para desenvolver a cultura cooperativa. Fullan (2001) acrescenta que os professores trabalham mais eficazmente se tiverem um ambiente de trabalho que seja orientado, encorajador e participativo, relativamente a um ambiente de trabalho onde se evidencie demasiada autoridade ou desordem. Ou seja, para que se possa criar uma cultura de escola cooperativa, que requer a união e interajuda entre todos, é essencial que exista um bom clima de trabalho e um bom relacionamento entre os diferentes profissionais, de modo a criar bases sociais sólidas de modo a promover o desenvolvimento deste tipo de trabalho.

Estas questões do clima vivido na escola, não se podem dissociar os sentimentos e motivações de cada participante escolar. Para os indivíduos participarem efectivamente numa actividade é preciso que percebam qual é o seu foco no trabalho cooperativo dentro da comunidade escolar (Bolam et al, 2005) e sintam que cada um faz diferença para o sucesso da organização (Brandt, 2003). Hands (2010) acrescenta que é importante o facto de o professor gostar da sua profissão e do que faz, estando comprometido com a mesma diariamente e sentir que existem possibilidades de progressão na carreira. Cochito (2004) alerta para o facto de que não se pode desdenhar a formação e a experiência que cada um teve

nem a motivação e/ou predisposição de cada um no que diz respeito às actividades e ao trabalho cooperativo. Para tornar esta situação, Fullan (2001) aponta para a importância de se celebrar em conjunto os sucessos individuais e do grupo por forma a aumentar a auto-estima e a motivação individual e do próprio grupo. Bolam et al (2005) acrescentam que é preciso conhecer-se os sentimentos de cada indivíduo, pois acreditam que é prejudicial a uma boa cultura de escola que existam profissionais “acomodados” e/ou resistentes à mudança e que esqueçam/parem o trabalho cooperativo obtido em grupo à entrada da sala de aula (Lima, 2000). Assim, para se conseguir criar bons relacionamentos entre os diferentes profissionais e um bom clima de escola é preciso conhecer-se os diferentes indivíduos, no que diz respeito aos seus sentimentos e às suas motivações relativamente à sua profissão e ao local de trabalho e tentar aproveitar os sentimentos e motivações positivas, colmatar as emoções negativas – de modo a que todos transmitam sentimentos essencialmente optimistas – com o intuito de se conseguir incentivar e motivar cada um a colaborar dentro do grupo/comunidade escolar.

Fuks, Raposo & Gerosa (2002), Bolam et al (2005) e Marzano (2005) defendem que para o trabalho cooperativo ser mais eficaz, é necessário uma boa liderança, para que, por exemplo, todas as funções sejam controladas de modo a que haja coesão do funcionamento da organização e de modo a que haja foco na meta desejada. Assim, como dito anteriormente, a liderança tem um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento da cultura da escola, logo do próprio trabalho cooperativo entre toda a comunidade escolar – e, por isso, em seguida iremos reportar-nos à sua influência.

1.4- A importância de uma boa Liderança

Hands (2010) defende que os professores não são levados a colaborar através da imposição por legislação ou ordens vindas de níveis superiores – combatendo assim a liderança autocrática –, mas sim através da motivação e incentivo a colaborar como resposta à diversidade e especificidade de necessidades dos vários alunos e das necessidades da própria escola, tomando a iniciativa e/ou sendo encorajados pelos seus líderes escolares (Telford, 1996). Efectivamente, pode-se afirmar que um líder eficaz, não é aquele que impõe a sua vontade, mas é aquele que consegue coordenar, motivar e incentivar os outros a cumprirem determinada tarefa para que se atinja um determinado objectivo.

Katz e Earl (2010) afirmam que *“a liderança nas escolas não está ligada a funções ou posições mas a actividades e práticas que são alargadas sobre várias pessoas num sistema de*

interacções que não é mais que a soma das actividades dos indivíduos” (p. 48). Ou seja, apesar de existir claramente uma liderança, não são apenas os directores e/ou outros líderes formais que podem exercer liderança sobre um grupo – deve existir a possibilidade de existir uma liderança distribuída por várias pessoas, sem posições formais e/ou autoritárias, em diferentes actividades, de modo a que várias pessoas/visões possam influenciar as diferentes interacções e práticas vividas no grupo e assim desenvolver de um modo mais eficaz o ensino e aprendizagem nas escolas. Telford (1996) acrescenta que a distribuição da liderança por várias pessoas dentro da comunidade escolar permite combinar uma grande variedade de pensamentos e acções que resultam no enriquecimento educacional, que uma pessoa sozinha não consegue satisfazer eficazmente todas as mudanças que surgem constantemente no sistema educativo. Fullan (2001) defende que, se os líderes querem ver cooperação entre os seus professores, eles próprios têm que cooperar, podendo manifestar-se através desta partilha da liderança por diversas pessoas nas várias actividades.

Os líderes formais desempenham um papel crucial no desenvolvimento de uma cultura de escola, pois possuem responsabilidades (legais e morais) inerentes ao cargo, tais como: serem os responsáveis por estabelecer as prioridades para a escola; avaliarem o progresso escolar; certificar-se que são utilizados de forma eficiente e eficaz todos os meios – humanos, materiais e temporais – disponíveis para assegurar o desenvolvimento contínuo dos alunos e da escola (Hands, 2010); por estimular a visão, o foco e os planos de acção para onde a comunidade escolar se deve dirigir; por monitorizar e desenvolver os membros escolares, as actividades e a própria escola/grupo (Katz e Earl, 2010); por desenvolverem um entendimento do propósito moral por todos os membros escolares; e por desenvolver uma visão partilhada de como a escola está e de como deveria ser (Fullan, 2001). De modo resumido, os líderes têm que conhecer e responder às necessidades dos seus alunos e dos seus professores e outros profissionais escolares, por forma a promover meios de desenvolvimento dos mesmos.

Segundo Katz e Earl (2010), quanto mais envolvidos os líderes estiverem a encorajar e motivar os diferentes membros escolares para participarem nas diferentes actividades dos agrupamentos/redes e eles próprios participarem e monitorizarem as mesmas, maior será o impacto destas actividades na escola. Hands, 2010, refere, também, a importância dos líderes terem uma perspectiva encorajadora e transmitirem um clima/ambiente positivo, em vez de pensarem em aspectos negativos, para um melhor progresso escolar nas suas diferentes vertentes/actividades. Esta autora acrescenta que, para existir trabalho cooperativo dentro de

um grupo, é preciso que os líderes demonstrem as vantagens de trabalhar em cooperação, que estabeleçam direcções e estratégias sobre o processo e que desenvolvam, ajudem e encorajem os colegas a formalizarem processos de parcerias/colaboração. Bolam et al (2005), citando Cordingley et al (2003), acrescentam que é necessário que a formalização destes processos sustente o trabalho cooperativo ao longo do tempo, permitindo que os professores “personalizem” as diferentes práticas durante as suas aulas. Resumindo, devido às suas responsabilidades, os líderes devem preocupar-se em desenvolver os meios, as oportunidades e o clima que ajudem e coordenem o trabalho cooperativo e o diálogo entre os indivíduos do grupo, de modo a reunir esforços e a melhorar o trabalho desenvolvido por cada membro para garantir o alcance dos objectivos desejados.

Os líderes devem também influenciar os colegas ao nível do desenvolvimento profissional e ao nível de responsabilização conjunta do grupo. Para Bolam et al (2005), os líderes devem dar oportunidade e espaço para o professor poder experimentar e incentivarem mesmo à experimentação e inovação nas actividades que o grupo organiza.

Ao nível da responsabilização conjunta do grupo, o líder deve organizar e formar equipas de trabalho (Bolam et al, 2005) e garantir que todos os participantes compreendem as regras, os objectivos e as tarefas específicas de cada um na actividade cooperativa, para garantir um melhor desempenho de cada um e de todo o grupo (Hands, 2010). Diferentes autores (Fullan, 2001; Katz e Earl, 2010) referem que os líderes devem incutir interdependência, coesão e interajuda entre os membros: ao nível da sala de aula, por exemplo, incentivando à observação e ao feedback entre professores; fora das aulas, por exemplo, encorajando no desenvolvimento de todos através da partilha de experiências e sucessos; ao nível do desenvolvimento pessoal, por exemplo, encorajando os outros a procurarem conselhos; ao nível do desenvolvimento do grupo, por exemplo, criando compromissos de partilha e discussão de informação e/ou na procura de soluções para resolver determinados problemas existentes na escola/grupo.

Como dito anteriormente, os líderes têm que conseguir “moldar” o clima vivido dentro do grupo, ou seja, têm que regular e promover as interacções entre os diferentes indivíduos para que se criem laços de maior afinidade, de confiança e de interajuda. Assim, é necessário que os líderes criem oportunidades – materiais e temporais – para que os professores criem relações interpessoais, profissionais e sociais que incentivem os professores a relacionar-se, a

interagir e participar (Bolam et al, 2005) e que criem processos para encorajar, melhorar e estruturar a comunicação entre os colegas (Frantz, 2001). Não esquecendo as motivações e sentimentos pessoais, os líderes devem atender à promoção de uma sensação de bem-estar dentro do grupo com todos os elementos do grupo (Fullan, 2001) e assegurar que o professor tem que ter visões positivas acerca da sua profissão (Bolam et al, 2005).

1.5- Grupo de área disciplinar e importância do seu responsável

Harris (2000) afirma que estudos sobre a eficácia da escola reportam que um dos factores mais importantes é o desenvolvimento ao nível dos grupos disciplinares e, como tal, defende que para existir um maior foco e/ou para provocar uma mudança na cultura de escola, os líderes escolares devem preocupar-se em iniciar a definição de estratégias e objectivos nos diferentes grupos de áreas disciplinares. Efectivamente é mais fácil provocar mudanças em grupos que possuem características como as destes grupos – grupos com número de elementos reduzido e que os indivíduos têm possibilidade/oportunidade de contactar várias vezes – do que em grupos com características opostas.

Segundo o estudo de Harris (2000) sobre os factores/aspectos que os departamentos devem melhorar para aumentar a sua eficácia e o seu desenvolvimento, é mencionado que os departamentos, tanto os ineficazes ou menos ineficazes, como os medianos e como os mais eficazes, devem melhorar/atender ao trabalho e tipo de trabalho cooperativo entre os diferentes membros existentes no departamento e à liderança e tipo de liderança exercida dentro do mesmo. Uma vez que os grupos disciplinares podem ser considerados de subculturas escolares dinâmicas, deve existir uma cultura de grupo de área disciplinar e de departamento curricular própria, em vez de se considerar que trabalham todos do mesmo modo. Saliente-se a recomendação de que as mudanças devem iniciar-se essencialmente nestes grupos e não em grupos mais abrangentes.

Bolam et al (2005) afirmam que o responsável de área disciplinar tem um papel crucial no desenvolvimento do trabalho cooperativo. Uma vez que os responsáveis dos grupos de área disciplinar são vistos como líderes formais do seu grupo e que são aqueles que estão em contacto directo com os professores, pode-se afirmar que têm um papel importante para desenvolver uma cultura cooperativa dentro do grupo – trabalhando com e através dos colegas para atingir determinados objectivos e promovendo diferentes papéis e relações dentro da

escola, de modo a suportar e alimentar uma cooperação significativa entre os diferentes professores, como referido anteriormente.

Em síntese, pode-se afirmar que o coordenador de departamento/grupo é determinante para: garantir e promover a satisfação de cada professor; por garantir que, através do trabalho cooperativo, os diferentes professores podem desenvolver as suas capacidades; promover a investigação conjunta; difundir entre os diferentes intervenientes um sentimento de lealdade, de interajuda e de identificação do grupo como uma equipa (Bolam et al, 2005); criar oportunidades para que os diferentes professores assumam diferentes papéis de liderança para que promovam mudanças no ensino e na aprendizagem de todos (Cochito, 2004); regular o respeito pelas diferenças individuais e a exigência de união; conseguir salientar e aproveitar o “forte” de cada elemento e combater as fraquezas dos mesmos, de modo a obter uma maior eficácia através do trabalho cooperativo (Harris, 2000). Assim, os responsáveis de grupo disciplinar devem encorajar e motivar os colegas, atender à partilha de liderança, providenciar ajuda e capacitar os colegas de modo a promover uma cultura cooperativa dentro do seu grupo, possibilitando que esta influencie a restante comunidade escolar.

2.- METODOLOGIA

Atendendo ao que foi dito anteriormente, este relatório tem como finalidade saber até que ponto existe trabalho cooperativo entre professores e perceber como se desenvolve a cultura de cooperação entre professores em diferentes grupos de área disciplinares da mesma escola de acordo com a percepção dos seus responsáveis.

2.1- Objectivos

Para atingir o objectivo geral referido anteriormente, houve a preocupação de estabelecer e de atender a determinados objectivos mais específicos, tais como:

- saber se existe cooperação entre professores dentro do mesmo grupo de área disciplinar;
- perceber se existe uma cultura de escola cooperativa;
- saber se os responsáveis tentam influenciar a cultura cooperativa dentro do seu grupo de área disciplinar;

Para atingir os objectivos propostos anteriormente, realizou-se uma investigação com as seguintes características:

2.2- Amostra

A amostra foi constituída por cada coordenador de departamento de área disciplinar de uma escola secundária situada na linha do Estoril – esperando, assim, uma amostra de 15 indivíduos.

Esta selecção foi feita tendo em conta que os professores inseridos nas escolas que aceitam estagiários mostram, normalmente, maior disponibilidade para a participação neste tipo de estudos e, em consequência, poder ter acesso a estes com maior facilidade: sendo responsáveis dum grupo de área disciplinar, tendo em conta a cadeia hierárquica e suas responsabilidades, são os líderes que estão em contacto directo com os professores e que por isso têm maiores hipóteses de promover e desenvolver o trabalho cooperativo dentro do seu grupo. De salientar que, independentemente do papel que os Coordenadores de Departamento Curricular possam desempenhar, estes, sempre em número reduzido relativamente ao número de grupos de áreas disciplinares existentes, não integram a amostra, na medida em que quebravam a sua necessária homogeneidade.

2.3- Desenho do estudo

O estudo foi realizado através de uma investigação transversal – realizada num momento único – e não experimental, pretendendo obter dados qualitativos e dados quantitativos. No entanto, devido à natureza do estudo e dos objectivos propostos, os dados qualitativos serão os mais importantes para esta investigação, de modo a percebermos o tipo e a qualidade das respostas e dos resultados que pode ter na prática do trabalho cooperativo.

O estudo comportou a aplicação de um inquérito sob a forma de questionário. Tal como algumas das investigações revistas, utilizou-se um questionário pois é um instrumento que permite a recolha de dados fiáveis e válidos, que permite alcançar um grande número de inquiridos de uma forma simples e breve e que possibilita comparar facilmente as respostas dos diferentes inquiridos. Conscientes da amostra limitada disponível e da sua insuficiência para retirar ilações estatísticas, era, no entanto, uma amostra demasiado grande para realizarmos entrevista a todos os sujeitos.

Assim, recorreu-se à tradução e adaptação à adaptação do questionário, já validado, de Bolam et al (2005) relativamente à criação de comunidades cooperativas de aprendizagem. Foi realizada a adaptação deste questionário para o tornar mais breve, pois não temos os recursos (humanos e temporais) despendidos por estes autores, e para o tornar mais próximo do nosso contexto social, que, como visto anteriormente, tem influência sobre o ensino nas escolas.

Recorremos também a uma entrevista semi-estruturada, de modo a completar e, de certa forma, validar a informação recolhida por inquérito. A entrevista semi-estruturada permite ao entrevistador ter um conjunto de perguntas base e ao mesmo tempo gerir a entrevista consoante pretende, permitindo aprofundar determinadas questões.

A comparação dos resultados obtidos através da aplicação do questionário e através das entrevistas, complementando-se um ao outro, são suficientes para retirarmos ilações sobre o nosso estudo.

2.4- Descrição das variáveis

Para a realização deste estudo foram atendidas as seguintes grandes dimensões de variáveis: Departamento de Área Disciplinar a que o Coordenador pertence – variável dependente; a cooperação – entendido como *“trabalho conjunto e coordenado com outros para atingir um objectivo comum”* – e a cultura de departamento – definida como *“conjunto de crenças, normas, atitudes e valores que são vigentes, que regem o comportamento e pensamento das pessoas pertencentes ao mesmo e que são transmitidos pelos indivíduos de um departamento”* – variáveis independentes.

Os documentos de escola e o contexto de escola envolvente não representaram um foco específico neste estudo, mas foram tidos em conta para perceber algumas das “políticas” escolares.

2.5- Procedimentos

2.5.1- O questionário

A adaptação do questionário resultou num questionário constituído por uma questão de resposta aberta e um total de 23 questões de resposta fechada (Anexo 1 – pp. 64-65) organizadas em diferentes tipos de resposta.

Para a análise dos dados recolhidos, teve-se em conta a análise de conteúdo das questões seleccionadas. Assim, as primeiras 18 questões foram avaliadas segundo dois pontos de vista:

- As questões referentes à Tabela A – que interroga sobre a quantos membros do grupo a questão em causa se aplica – que tiveram 5 intervalos de resposta como hipóteses possíveis: “*mais de 80%*”; “*50 a 80%*”; “*20 a 49%*”; “*Menos de 20%*”; “*Não sei*”;

- e avaliadas do ponto de vista da consistência e/ou melhoria das práticas de cooperação (Tabela B), tendo como critérios: “*aumentou*”; “*não se alterou*”; “*diminuiu*”.

A questão 19 refere-se à formação dos próprios Coordenadores, tendo apenas duas possíveis resposta (“*Sim*”; “*Não*”), e foram consideradas 3 áreas de formação para todas as áreas disciplinares: liderança; comunicação; procura de informação e ajuda externa.

A questão 20, composta por 4 alíneas, tem o enfoque na formação dos professores pertencentes aos grupos de área disciplinar. Esta questão está dividida em 2 grupos de resposta:

- perceber quantos membros do grupo participaram nas diferentes formações;

- saber quem tomou a iniciativa de participar nas acções de formação, tendo quatro respostas possíveis: “*Coordenador*”; “*Coordenador e Professor*”; “*Professor*”; “*Nenhum*”.

- Sendo que as 4 áreas de formação inquiridas eram relacionadas com: a própria área disciplinar; a liderança; com o trabalho cooperativo; outras.

As restantes 5 questões permitiram caracterizar a nossa amostra. Nesta caracterização foram considerados 4 indicadores:

- a experiência profissional docente do responsável do grupo disciplinar, medido pelo número de anos de serviço docente;

- a estabilidade como professor na mesma escola, calculado pelo número de anos de trabalho nesta escola;

- a experiência como responsável de área disciplinar, avaliado pelo número de anos de exercício dessa função;

- a dimensão do grupo de área disciplinar, mensurado pelo número de professor que constituem o respectivo grupo.

- Estes factores foram tidos em conta para o nosso estudo pois podem condicionar o modo como se trabalha em conjunto, logo o modo como se desenvolve a cultura dentro do grupo

Os inquéritos foram entregues e aplicados pelo investigador que se dirigiu ao local, dando a possibilidade de esclarecer eventuais dúvidas, durante um período de 2 semanas.

2.5.2- A entrevista

A entrevista semi-estruturada teve como temáticas base: perceber o modo como os professores aprendem uns com os outros; perceber como se atinge consenso dentro do Departamento; perceber o modo como é feita a partilha de liderança; perceber os factores que podem impedir ou facilitar o trabalho cooperativo dentro do Departamento.

As entrevistas foram realizadas em 2 dias, não tendo sido mais por falta de tempo do entrevistador.

2.5.3- Procedimentos de análise de dados

A análise de dados baseou-se numa tabela de registo:

- os dados das respostas fechadas foram automaticamente registados
- os dados das respostas abertas foram organizados segundo tipologias de resposta. O número de grupos de resposta e a identificação dos mesmos só foram definidos depois de conhecidas as respostas dos inquiridos.

Após a recolha dos dados procedeu-se:

- ao levantamento/descrição de diferentes dados;
- à análise estatística: média, desvio padrão, frequência;

A análise dos dados foi feita através do suplemento Ezanalyse do programa Microsoft Excel 2010.

3.- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

De acordo com os métodos e procedimentos definidos, neste capítulo procedeu-se à análise dos resultados do questionário. Inicialmente iremos apresentar os resultados, caracterizando a amostra em estudo, que foi sujeita à estatística descritiva, e apresentando a análise dos diferentes grupos de questões, e posteriormente iremos discutir os resultados obtidos.

3.1- Resultados

Por ressalva do carácter exploratório deste estudo, tendo em conta especialmente o reduzido número de sujeitos envolvidos, o que não permite uma análise segura a um nível de desagregação, não realizámos nenhuma análise estatística extensiva – por isto, todos os dados estatísticos apresentados neste trabalho devem ser tidos apenas como informação e não como facto adquirido.

Em seguida apresentamos os resultados obtidos através das respostas dos diferentes respondentes tanto aos questionários como nas entrevistas.

3.1.1- Caracterização dos respondentes

Os respondentes são os responsáveis dos grupos de área disciplinar. Num total de 15 responsáveis, 13 disponibilizaram-se a responder ao questionário distribuído. A amostra de entrevistados envolve um total de 5 respondentes – 2 do Departamento de Expressões e um coordenador de cada um dos restantes departamentos. Os respondentes à entrevista foram seleccionados aleatoriamente, tendo como critério a disponibilidade de cada um.

Quadro 1 – Relação entre os Departamentos Curriculares e os Departamentos de Áreas Disciplinares que pertencem à nossa amostra

Departamento Curricular	N
Dep. de Línguas	3
Dep. de Expressões	3
Dep. de Ciências Sociais e Humanas	4
Dep. de Matemática e Ciências Experimentais	3

O Quadro 1 demonstra a expressão de cada Departamento Curricular sobre a escola, tendo em conta os responsáveis de grupo de área disciplinar participantes na resposta ao questionário. Como se pode verificar o Departamento de Ciências Sociais e Humanas é o

departamento que tem mais grupos de Áreas Disciplinares e os restantes três Departamentos possuem igual número entre si.

Em seguida, fazemos uma caracterização dos grupos de área disciplinar (Quadro 2) – tendo por base as questões 21, 22, 23 e 24. Esta análise serve para nos dar um enquadramento das características dos recursos humanos da escola responsáveis pelas diferentes áreas disciplinares em cada Departamento Curricular de constituição da escola e dos departamentos curricular.

Dos 13 respondentes, a maioria pertence ao género feminino (8 responsáveis de grupo disciplinar) distribuídas pelos 4 Departamentos de Área Curricular, equivalente a 61,5% da nossa amostra. Os participantes do género masculino, 5 coordenadores, representam 38,5% do total da amostra, concentrados em dois departamentos curriculares: Expressões e Ciências Sociais (2 e 3, respectivamente).

A média do número de anos de experiência profissional docente é de 28,77 anos – sendo que o Departamento de Expressões é o que apresenta o mais elevado número de anos de média de experiência profissional e o Departamento de Línguas é o que apresenta a menor média de anos. Recorrendo ao teste de Anova, pode-se afirmar que, relativamente à experiência docente, não existe uma diferença significativa entre os diferentes departamentos ($F(0,461)=2,571$; $p=0,119$).

Quadro 2 – Caracterização dos Coordenadores e número de professores no departamento

	Dep de Línguas		Dep de Expressões		Dep de Ciên. Soc. e Hum.		Dep de Mat. e Ciên. Exper.		TOTAL	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Género dos Coordenadores	3 (100%)	0 (0%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)	1 (25%)	3 (75%)	3 (100%)	0 (0%)	8 (61,5%)	5 (38,5%)
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Anos como docente	18,333	12,741	34,000	7,937	33,750	5,679	27,333	5,132	28,769	9,636
Anos como professor nesta escola	14,333	10,214	23,333	8,622	22,250	11,843	17,667	5,508	19,615	9,143
Anos como Coordenador	5,333	3,215	6,000	3,606	4,500	5,196	4,667	2,082	5,077	3,427
Número de membros por grupo de área disciplinar e por Departamento Curricular	8,000	4,000	11,333	5,033	5,250	1,708	8,333	4,041	8,000	3,958
	24		34		21		25		104	

Relativamente à estabilidade como professores na mesma escola, a média de anos dos inquiridos como professores nesta escola é de 19,62 anos – sendo que, também neste factor, o Departamento de Línguas é o que apresenta uma menor média de idades e o Departamento de Expressões é o que tem uma maior média – podendo-se afirmar que não existe uma diferença significativa entre grupos no que diz respeito à estabilidade docente nesta escola ($F(0,164)=0,588$; $p=0,638$).

No conjunto dos quatro departamentos curriculares, relativamente à experiência como responsáveis de um grupo de área disciplinar, entre os respondentes existe uma média 5,08 anos como responsáveis de grupo. Neste indicador, o Departamento de Ciências Sociais apresenta uma média de 4,50 anos, tendo a menor média, e o Departamento de Expressões é de 6,00 anos, tendo a maior média – sendo que nesta caracterização, também, não existe uma diferença significativa entre departamentos ($F(0,033)=0,101$; $p=0,957$).

Pode-se afirmar que, nesta escola, os professores mais experientes são simultaneamente os que apresentam maior estabilidade de serviço na escola, sendo que os Coordenadores do Departamento de Expressões são os que apresentam índices de experiência profissional mais elevados, enquanto os do Departamento de Línguas apresentam índices mais baixos. No entanto, não se pode fazer a mesma análise relativamente aos anos como responsáveis de grupo disciplinar, onde se verifica que quanto maior for a experiência profissional como docente menor é a experiência como responsável, com excepção do Departamento de Expressões que apresenta os respondentes mais experientes (como professores e como responsáveis de grupo).

Tendo ainda em consideração o Quadro 2, relativamente ao último indicador da caracterização dos Departamentos – dimensão do grupo de área disciplinar – o Departamento de Expressões é o que tem uma média mais elevada do número de professores que constituem cada grupo disciplinar (tendo uma média de 11,33 professores) – é preciso atender que esta média pode estar inflacionada pois uma das disciplinas, além dos professores que fazem parte dos quadros escolares, é constituída por 5 estagiários, que também foram contabilizados. Já o Departamento de Ciências Sociais e Humanas é o que apresenta uma menor dimensão (tendo uma média de 5,25 professores por grupo de área disciplinar. Assim, entre todos os departamentos curriculares, existe uma média de 8 professores por grupo de Área Disciplinar

– não existindo uma diferença estatisticamente significativa entre Departamentos ($F(0,340)=1,545$; $p=0,269$).

Analisando estes resultados, pode-se verificar que, apesar de não existirem diferenças estatísticas significativamente diferentes, os indicadores que apresentam o maior nível de diferenças entre departamentos são: o género dos responsáveis de grupo e a dimensão dos grupos de área disciplinar – e como tal, caso existam diferenças significativas entre os vários departamentos curriculares, serão os indicadores que poderão ter uma maior influência.

3.1.2- Formação

Em seguida procedemos a análise dos resultados obtidos ao nível da participação em acções de formação, tanto por parte dos professores como por parte dos responsáveis de grupo disciplinar (relativamente às questões 19 e 20, respectivamente).

3.1.2.1 - Formação dos professores do grupo de área disciplinar

Quadro 3 – Nível de participação dos professores nos diferentes cursos de formação

	Dep de Línguas	Dep de Expressões	Dep de Ciên. Soc. e Hum.	Dep de Mat. e Ciên. Exper.	TOTAL
Nº total de elementos pertencentes a cada Departamento Curricular	24	34	21	25	104
Elementos que participaram em Formações relacionadas com a área disciplinar	50,00% (12)	58,82% (20)	38,10% (8)	92,00% (23)	60,58% (63)
Elementos que participaram em formações relacionadas com liderança	4,17% (1)	2,94% (1)	0% (0)	0% (0)	1,92% (2)
Elementos que participaram em formações relacionadas com trabalho cooperativo	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Elementos que participaram em outros tipos de formações	12,50% (3)	0% (0)	14,29% (3)	8,00% (2)	7,69% (8)
Total de formandos em acções de formação	16,67% (16/96)	15,44% (21/136)	13,10% (11/84)	25,00% (25/100)	17,55% (73/416)

Analisando o Quadro 3, no conjunto dos quatro tipos de acção de formação inquiridos, constata-se um baixo nível de participação nos diferentes tipos de acção de formação – participaram apenas 17,55% dos professores. Sendo que as formações relacionadas com a área disciplinar foram as que mobilizaram um maior número de formandos, com destaque para o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais que envolveram 92% dos seus formandos (23 formandos numa população de 25 professores). Em sentido contrário, as

acções com menor participação foram as relacionadas com a liderança – tendo participado apenas 1 elemento do Departamento de Línguas e 1 professor do Departamento de Expressões. Sendo que não houve nenhuma participação nas acções relacionadas com o trabalho cooperativo.

Analisando o Quadro 4, relativamente à iniciativa/incentivo para os professores participarem nos diferentes tipos de acção de formação, é de evidenciar que a partilha de incentivo entre professores e responsáveis de grupo disciplinar é o tipo de incentivo com maiores resultados efectivos de participação (60.00% dos casos), sendo que os outros dois tipos de incentivo têm igual percentagem (20.00%).

Quadro 4 – Distribuição percentual da iniciativa/incentivo para os professores de cada grupo de área disciplinar participarem em acções de formação

	Dep de Línguas	Dep de Expressões	Dep de Ciên. Soc. e Hum.	Dep de Mat. e Ciên. Exper.	TOTAL
Iniciativas por parte dos professores	19.99%	66.68%	0,00%	0,00%	20.00%
Iniciativas por parte dos professores e responsáveis de grupo de área disciplinar	80.01%	0,00%	66.67%	75.01%	60.00%
Iniciativas por parte dos responsáveis de grupo de área disciplinar	0,00%	33.32%	33.33%	24.99%	20.00%

É de ressaltar também que, no Departamento de Línguas nenhum dos responsáveis de grupo disciplinar incentivou o suficiente para levar os professores a participar nas diferentes formações, e no Departamento de Ciências Sociais e no Departamento de Matemática os professores não participaram em nenhum curso de formação pela sua própria iniciativa.

3.1.2.2- Formação dos responsáveis do grupos de área disciplinar

Quadro 5 – Distribuição percentual do nível de participação nas acções/formações por parte dos responsáveis dos grupos de área disciplinar

	Dep de Línguas	Dep de Expressões	Dep de Ciên. Soc. e Hum.	Dep de Mat. e Ciên. Exper.	Total
Formação sobre liderança	0% (0)	75% (2)	0% (0)	0% (0)	15,38% (2)
Formação sobre comunicação	75% (2)	25% (1)	0% (0)	0% (0)	23,08% (3)
Procura ajuda externa	75% (2)	75% (2)	50% (2)	100% (3)	69,23% (9)
Total de acções	44,44% (4)	55,56% (5)	16,67% (2)	33,33% (3)	35,90% (14)

Através do Quadro 5, verifica-se que 69.23% dos responsáveis de grupo de áreas disciplinares procuraram ajuda externa – tendo sido este o tipo de acção mais praticada pelos mesmos. Já as formações sobre liderança tiveram a presença apenas de 2 dos 13 respondentes (15.38%) – sendo o tipo de acção de formação com menor participação.

De salientar o facto de nenhum dos respondentes pertencentes ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas ou ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais ter participado em acções de formação relacionadas com liderança ou com a comunicação, e o Departamento de Línguas não teve nenhuma participação em acções de formação sobre liderança.

Esta fraca participação dos responsáveis de grupo disciplinar ao nível das formações sobre liderança (15.38%), pode ter implicações na participação dos professores nas acções de formação de liderança – tendo participado apenas 1.92% dos professores, sendo que, um teve a iniciativa de participar, enquanto o outro foi incentivado a participar (Quadro 3).

Comparando a experiência dos responsáveis de grupo disciplinar (Quadro 2) com os valores de participação em formações (Quadro 5), pode-se verificar que quanto maior for a experiência enquanto responsáveis de um grupo disciplinar, maior são as taxas de participação nas diferentes acções de formação.

3.1.3- Trabalho cooperativo

Relativamente à 1ª parte do questionário procedemos a uma análise descritiva das diferentes questões, verificando a frequência e a percentagem de resposta para cada item, para perceber quais as características comuns do modo como os professores cooperam dentro de cada departamento (Anexo 2, 3 e 7 – p. 66, p. 67 e p. 71).

Para a análise dos dados recolhidos, teve-se em conta a análise de conteúdo das questões seleccionadas. Assim, as primeiras 18 questões, tendo sido avaliadas sob os pontos de vista de a quantos membros do grupo a questão em causa se aplica e a consistência das práticas de cooperação, foram organizadas tendo em conta dois grandes grupos:

- as que se focalizam no desenvolvimento profissional docente – grupo composto por 7 questões: 2) *aprendem com os colegas*; 3) *procuram activamente ideias através de colegas de outras escolas*; 4) *dedicam tempo a observar aulas*; 8) *discutem métodos de ensino de forma regular*; 10) *recebem formação em como trabalhar e como aprender em equipas*;

12) aprendem uns com os outros; 18) contribuem activamente para o departamento como uma comunidade de aprendizagem profissional.

- as que se focalizam no desenvolvimento de atitudes/comportamentos/ cultura cooperativa. Este grupo pode ainda distinguir-se em duas sub-categorias:

- os itens que se referem a atitudes e iniciativas dos sujeitos individualmente – que designaremos de condições intrínsecas da cooperação – subcategoria composta por 8 questões: *1) assumem responsabilidade colectiva sobre a aprendizagem dos alunos; 5) partilham um conjunto comum de valores educacionais; 6) usam as salas de professores nos intervalos para relações profissionais; 7) estão envolvidos na procura de soluções para problemas que a escola enfrenta; 9) partilham as suas experiências e sucessos profissionais; 14) assumem e agem como fazendo parte de equipas de ensino; 16) alertam sistematicamente os colegas sobre cursos ou acções de formação promovidas por outras instituições; 17) demonstram que partilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos.*

- as questões que se referem a condições ou práticas institucionais facilitadoras da cooperação entre docentes – a que chamaremos de condições extrínsecas da cooperação – sub-categoria composta por 3 questões: *11) têm oportunidades para assumir papéis de liderança; 13) experimentam rotações de funções; 15) têm tempo nos horários para planeamento e desenvolvimento conjunto.*

3.1.3.1- Acções focalizadas no desenvolvimento profissional

Segundo o Quadro 6 e o Anexo 4.1 (p. 68), relativamente ao nível de participação dos professores em acções focalizadas no desenvolvimento profissional docente, é de mencionar o facto de os respondentes percepcionarem que menos de 20% dos professores se preocupa em participar neste tipo de acções (42.86%). De realçar que só em 30.77% das acções inquiridas, é que os respondentes percepcionam que mais de metade do grupo de professores participa neste tipo de acções.

Referimos também o facto de 11 dos respondentes (84.62%) – sendo que os restantes 2 admitem que não sabem – percepcionarem que menos de 20% dos professores do seu grupo disciplinar dedicam tempo a observar aulas, sendo esta a acção em que, segundo a percepção dos respondentes, existem menos professores a participar. Não existe nenhum grupo disciplinar que tenha uma média de participação positiva neste item em questão.

Quadro 6 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível de participação dos professores em acções focalizadas no desenvolvimento profissional (referente à Tabela A)

Critérios Questões	TOTAL da frequência				
	Mais de 80%	50 a 80%	20 a 49%	Menos de 20%	Não sei
2 – aprendem com os colegas	2 (15,38%)	3 (23,08%)	5 (38,46%)	3 (23,08%)	0 (0,00%)
3 – procuram activamente ideias através de colegas de outras escolas	0 (0,00%)	2 (15,38%)	2 (15,38%)	5 (38,46%)	4 (30,77%)
4 – dedicam tempo a observar aulas	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	11 (84,62%)	2 (15,38%)
8 – discutem métodos de ensino de forma regular	2 (15,38%)	2 (15,38%)	2 (15,38%)	5 (38,46%)	2 (15,38%)
10 – recebem formação em como trabalhar e como aprender em equipas	2 (15,38%)	1 (7,69%)	0 (0,00%)	9 (69,23%)	1 (7,69%)
12 – aprendem uns com os outros	2 (15,38%)	4 (30,77%)	3 (23,08%)	4 (30,77%)	0 (0,00%)
18 – contribuem activamente para o departamento como uma comunidade de aprendizagem profissional	1 (7,69%)	7 (53,85%)	2 (15,38%)	2 (15,38%)	1 (7,69%)
Total da frequência	9 (9,89%)	19 (20,88%)	14 (15,38%)	39 (42,86%)	10 (10,99%)

Estes dados vão de encontro com algumas ideias transmitidas durante as entrevistas, em que um dos respondentes (do departamento de Ciências Sociais) referiu que *“muitos dos professores estão descontentes com as penalizações levadas a cabo pelos últimos Ministérios, o que leva a uma desmotivação no exercício da profissão... Os professores desmotivaram-se de quererem melhorar o seu ensino e os seus métodos!”*. Um dos responsáveis, pertencente ao Departamento de Expressões, afirmou que *“alguns dos professores já têm muito tempo como docentes, já adoptaram determinadas estratégias – quem é que lhes vai dizer que não devem fazer “assim” mas que devem fazer de outra maneira?”* e outro respondente do Departamento de Expressões referiu que *“por vezes observam aulas uns dos outros e discutem alguns métodos entre si, mas depois têm medo de experimentar e de sair da sua rotina... Não se pode dizer que ajudam realmente a desenvolver-se uns aos outros”*. No entanto, 3 dos coordenadores (um de Línguas, um de Expressões e outro de Matemática) referiram que a maioria dos professores ajuda-se indirectamente/aprende entre si através do envio de informações entre si sobre novos decretos, sobre novos documentos referentes à leccionação da disciplina, sobre cursos que vão ocorrer e/ou através da troca de algumas ideias e estratégias entre si.

Segundo o Quadro 6, na opinião dos respondentes, menos de 20% dos professores “recebem formação em como trabalhar e como aprender em equipas”, o que está em congruência com o facto de nenhum professor ter participado em cursos de formação relacionados com o trabalho cooperativo (Quadro 3). Pode-se assim inferir que os professores só agem de determinada maneira caso aprendam a fazê-lo.

Quadro 7 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível da consistência da participação dos professores nas acções focalizadas no desenvolvimento profissional docente (referente à Tabela B)

Critérios	TOTAL			
	Sim, aumentou	Não se alterou	Sim, diminuiu	Não responderam
Questões				
2 – aprendem com os colegas	2 (15.38%)	10 (76.92%)	1 (7.69%)	0 (0.00%)
3 – procuram activamente ideias através de colegas de outras escolas	5 (38.46%)	6 (46.15%)	1 (7.69%)	1 (7.69%)
4 – dedicam tempo a observar aulas	1 (7.69%)	8 (61.54%)	2 (15.38%)	2 (15.38%)
8 – discutem métodos de ensino de forma regular	3 (23.08%)	8 (61.54%)	2 (15.38%)	0 (0.00%)
10 – recebem formação em como trabalhar e como aprender em equipas	0 (0.00%)	10 (76.92%)	3 (23.08%)	0 (0.00%)
12 – aprendem uns com os outros	2 (15.38%)	10 (76.92%)	1 (7.69%)	0 (0.00%)
18 – contribuem activamente para o departamento como uma comunidade de aprendizagem profissional	5 (38.46%)	6 (46.15%)	1 (7.69%)	1 (7.69%)
Total da frequência	18 (19.78%)	58 (63.74%)	11 (12.09)	4 (4.40%)

Relativamente ao nível da consistência da participação dos professores nas acções focalizadas no desenvolvimento profissional docente (Quadro 7 e Anexo 4.2, p. 68), os respondentes percebem que o nível de participação dos professores do seu grupo de área disciplinar não se alterou nos dois últimos anos em 63.74% das acções focalizadas no desenvolvimento profissional docente.

Apesar dos respondentes perceberem que não existe um elevado nível de participação por parte dos professores neste tipo de acções, os respondentes opinam que, em 12.09% dos casos, esse mesmo nível diminuiu. No entanto, existe uma percepção de que o nível de participação aumentou num maior número de questões em caso (19.78%) do que aquelas em que diminuiu (12.09%).

De realçar o facto de que o item “*dedicam tempo a observar aulas*”, já uma das acções com uma fraca participação por parte dos professores, é mesmo assim um dos factores que os respondentes percebem que diminuiu nos últimos dois anos.

3.1.3.2- Acções focalizadas no desenvolvimento de atitudes/ comportamentos/cultura cooperativa – condições intrínsecas

Segundo a percepção dos respondentes, 50 a 80% dos professores dos diferentes grupos de área disciplinar participam em 30.77% das acções inquiridas que estão focalizadas no desenvolvimento de atitudes, comportamentos e da cultura cooperativa. No entanto, em 49.04% dos itens inquiridos, os respondentes percebem que menos de metade dos professores do grupo disciplinar é que se preocupa em participar neste tipo de acções (Quadro 8 e Anexo 5.1, p. 69).

Quadro 8 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível de participação dos professores em acções focalizadas no desenvolvimento de atitudes/ comportamentos/cultura cooperativa – condições intrínsecas (referente à Tabela A)

Critérios	TOTAL				
	Mais de 80%	50 a 80%	20 a 49%	Menos de 20%	Não sei
Questões					
1 – os professores assumem responsabilidade colectiva sobre a aprendizagem dos alunos	3 (23.08%)	6 (46.15%)	1 (7.69%)	3 (23.08%)	0 (0.00%)
5 – partilham um conjunto comum de valores educacionais	2 (15.38%)	4 (30.77%)	3 (23.08%)	2 (15.38%)	2 (15.38%)
6 – usam as salas de professor nos intervalos para relações profissionais	3 (23.08%)	3 (23.08%)	3 (23.08%)	3 (23.08%)	1 (7.69%)
7 – estão envolvidos na procura de soluções para problemas que a escola enfrenta	1 (7.69%)	2 (15.38%)	3 (23.08%)	7 (53.85%)	0 (0.00%)
9 – partilham as suas experiências e sucessos profissionais	2 (15.38%)	3 (23.08%)	6 (46.15%)	2 (15.38%)	0 (0.00%)
14 – assumem e agem como fazendo parte de equipas de ensino	1 (7.69%)	2 (15.38%)	4 (30.77%)	6 (46.15%)	0 (0.00%)
16 – alertam sistematicamente os colegas sobre cursos ou acções de formação promovidas por outras instituições	2 (15.38%)	4 (30.77%)	5 (38.46%)	1 (7.69%)	1 (7.69%)
17 – os professores contratados ou temporários demonstram que partilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos	2 (15.38%)	8 (61.54%)	2 (15.38%)	0 (0.00%)	1 (7.69%)
Total da frequência	16 (15.38%)	32 (30.77%)	27 (25.96%)	24 (23.08%)	5 (4.81%)

Segundo o Quadro 8 os respondentes afirmam que 50 a 80% dos professores “*assumem responsabilidade colectiva sobre a aprendizagem dos alunos*” e que igual percentagem de professores contratados e temporários “*demonstram que partilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos*”, estando em congruência com o facto de referirem que 60,58% dos

professores participaram em cursos de formação relacionados com a disciplina – tendo sido 25% por sua própria iniciativa (isoladamente) e de 56,25% em conjunto com os responsáveis de grupo de área disciplinar (ver Quadro 3).

Apesar de os respondentes considerarem que quase 50% dos professores do grupo disciplinar “*alertam sistematicamente os colegas sobre cursos ou acções de formação promovidas por outras instituições*” (Quadro 8) é de notar que este aviso não corresponde numa alta participação em acções de formações (como já verificado) – sendo que não existe uma participação em massa de todos os professores numa acção de formação nem a participação nas várias acções de formação possíveis (Quadro 3).

Os respondentes, em entrevista, relataram que os professores atingem consenso entre si, através das conversas que têm entre si e dos debates tidos nas reuniões – alguém toma uma iniciativa, debate com outrem e chegam a consenso sobre a melhor forma de agir. No entanto, 4 coordenadores ponderaram que depois das conversas não se chega a nenhuma conclusão exacta, a resposta é um bocado abstracta, e no final acaba por perdurar a vontade de cada um – não atingindo um comportamento comum, excepto quando é exigido por ordens superiores. Apenas um dos respondentes pertencente ao Departamento de Matemática afirmou que existe um debate significativo em algumas formas de trabalhar, principalmente em questões de avaliação, mas não na forma de trabalhar em sala de aula.

Verifica-se que os respondentes reportam que menos de 50% dos seus professores recorre à ajuda externa. No entanto, 30,77% dos responsáveis de grupo disciplinar não dão o exemplo, recorrendo a informação e ajuda externa – sendo que só no Departamento de Matemática é que todos os responsáveis de área disciplinar procuraram ajuda externa (Quadro 4).

Relativamente a esta ideia sobre ajuda externa, um dos entrevistados referiu que “*No ano passado formou-se um agrupamento das escolas aqui da zona. Realizou-se, em cima do joelho, uma actividade conjunta entre as diferentes escolas que acabou por resultar minimamente bem... mas alguns dos professores sentiram-se desprezados e obrigados a participar nesta actividade*” e “*Por enquanto, os professores vão aparecendo contrariados nas reuniões, mas a verdade é que se trocam algumas ideias de uma escola para outra... Vamos ver no que isto dá!*”.

Quadro 9 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível da consistência da participação dos professores nas acções focalizadas no desenvolvimento de atitudes/ comportamentos/cultura cooperativa – condições intrínsecas (referente à Tabela B)

Critérios Questões	TOTAL			
	Sim, aumentou	Não se alterou	Sim, diminuiu	Não respondeu
1 – assumem responsabilidade colectiva sobre a aprendizagem dos alunos	3 (23.08%)	8 (61.54%)	2 (15.38%)	0 (0.00%)
5 – partilham um conjunto comum de valores educacionais	2 (15.38%)	7 (53.85%)	3 (23.08%)	1 (7.69%)
6 – usam as salas de professor nos intervalos para relações profissionais	4 (30.77%)	8 (61.54%)	1 (7.69%)	0 (0.00%)
7 – estão envolvidos na procura de soluções para problemas que a escola enfrenta	0 (0.00%)	10 (76.92%)	3 (23.08%)	0 (0.00%)
9 – partilham as suas experiências e sucessos profissionais	2 (15.38%)	10 (76.92%)	1 (7.69%)	0 (0.00%)
14 – assumem e agem como fazendo parte de equipas de ensino	1 (7.69%)	9 (69.23%)	3 (23.08%)	0 (0.00%)
16 – alertam sistematicamente os colegas sobre cursos ou acções de formação promovidas por outras instituições	3 (23.08%)	9 (69.23%)	0 (0.00%)	1 (7.69%)
17 – demonstram que partilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos	5 (38.46%)	6 (46.15%)	1 (7.69%)	1 (7.69%)
Total da frequência	20 (19.23%)	67 (64.42%)	14 (13.46%)	3 (23.08%)

Relativamente ao nível de consistência ou mudança relativamente ao nível de participação dos professores nas acções focalizadas no desenvolvimento das atitudes/comportamentos/cultura cooperativa (Quadro 9 e Anexo 5.2, p. 69), os respondentes percebem que o nível de participação dos professores não se alterou em 64.42% dos casos inquiridos nos últimos dois anos.

Também neste tipo de acções, os respondentes percebem que houve um maior número de casos de melhoria dos níveis de participação (20) relativamente ao número de casos em que houve um decréscimo do nível de participação dos professores (14).

3.1.3.3- Condições ou práticas extrínsecas ao desenvolvimento da cultura cooperativa

Na percepção dos respondentes, aquando inquiridos pelas questões relativas ao nível das condições ou práticas extrínsecas ao desenvolvimento da cultura cooperativa – extrínsecas pois não dependem exclusivamente da vontade dos participantes – verifica-se que as condições são positivas para mais de metade dos professores do grupo de área disciplinar em apenas 25.64% dos casos inquiridos. Verifica-se também que em 46.15% das opiniões dadas,

as condições “óptimas” assentam apenas para menos de 20% dos professores (Quadro 10 e Anexo 6.1, p. 70).

Quadro 10 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível das condições ou práticas extrínsecas ao desenvolvimento da cultura cooperativa (referente à Tabela A)

Critérios	TOTAL				
	Mais de 80%	50 a 80%	20 a 49%	Menos de 20%	Não sei
Questões					
11 – têm oportunidades para assumir papéis de liderança	1 (7.69%)	2 (15.38%)	4 (30.77%)	4 (30.77%)	2 (15.38%)
13 – experimentam rotação de funções	0 (0.00%)	3 (23.08%)	2 (15.38%)	7 (53.85%)	1 (7.69%)
15 – têm tempo nos horários para planeamento e desenvolvimento conjunto	2 (15.38%)	2 (15.38%)	2 (15.38%)	7 (53.85%)	0 (0.00%)
Total da frequência	3 (7.69%)	7 (17.95%)	8 (20.51%)	18 (46.15%)	3 (7.69%)

Realçamos o facto de que, apesar dos respondentes afirmarem que 20 a 49% dos seus professores “*têm oportunidades para assumir papéis de liderança*”, apenas 2 professores (1,92%) participaram em acções de formação relacionadas com liderança – sendo que, um teve a iniciativa de participar, enquanto o outro foi incentivado pelo responsável de grupo a participar (Quadro 3).

Quadro 11 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível de consistência das condições ou práticas extrínsecas ao desenvolvimento da cultura cooperativa (referente à Tabela B)

Critérios	TOTAL		
	Sim, aumentou	Não se alterou	Sim, diminuiu
Questões			
11 – têm oportunidades para assumir papéis de liderança	3 (23.08%)	9 (69.23%)	1 (7.69%)
13 – experimentam rotação de funções	2 (15.38%)	9 (69.23%)	2 (15.38%)
15 – têm tempo nos horários para planeamento e desenvolvimento conjunto	1 (7.69%)	10 (76.92%)	2 (15.38%)
Total da frequência	6 (15.38%)	28 (71.79%)	5 (12.82%)

Relativamente à consistência do nível das condições ou práticas extrínsecas ao desenvolvimento da cultura cooperativa (Quadro 11 e Anexo 6.2, p. 70), os respondentes percebem que 71.79% das acções inquiridas não se alteraram nos últimos dois anos. Também, neste caso, se verifica um maior número de casos melhorados (6) do que casos com um menor nível de participação por parte dos professores (5).

Estes resultados estão de acordo com as opiniões recolhidas nas entrevistas, em que todos os entrevistados consideram difícil atribuir papéis de liderança e/ou existir rotação de funções. Dois deles afirmam que a maioria dos professores considera o facto de assumir determinado papel como algo negativo, pois teme não atingir os objectivos esperados e espera sofrer represálias dos colegas, dentro do departamento ou fora do departamento. Outros dois referiram que os professores sentem isso como uma imposição/obrigação e acabam por não fazer o esperado. Um dos respondentes referiu que quando um professor assume determinada função, os colegas não mostram muita cooperação e por vezes dificultam as funções deste, criando por vezes mau ambiente entre colegas – acrescentando “*por vezes é preferível não atribuir determinada função a ninguém e ficar eu o responsável: não se cria “rixas” entre ninguém e eu já tenho as costas quentes há algum tempo*” (dizendo a rir-se). Todos os Coordenadores adoptaram uma estratégia semelhante na atribuição de funções: em reunião de departamento, tentam que quem já assumiu a função continue com a mesma no ano seguinte; caso tal não se suceda, existe a hipótese dos professores se voluntariarem para assumir o cargo ou não, ou então existe um critério de hierarquia, formada a partir da sua antiguidade no grupo disciplinar.

3.1.3.4- Comparação dos 3 grupos de acções

Analisando o conjunto dos resultados gerais dos 3 grupos de acção desenvolvidos neste trabalho, constata-se que o nível de participação num maior conjunto de acções (34.62%) é no critério de “menos de 20%” dos professores dos diferentes grupos de área disciplinar (Quadro 12).

Quadro 12 - Comparação da percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível da participação dos professores nos 3 grupos de acções desenvolvidos (referente à Tabela A)

Critérios Grupos de acção	TOTAL				
	Mais de 80%	50 a 80%	20 a 49%	Menos de 20%	Não sei
Desenvolvimento profissional	9 (9.89%)	19 (20.88%)	14 (15.38%)	39 (42.86%)	10 (10.99%)
Desenvolvimento da cultura cooperativa – condições intrínsecas	16 (15.38%)	32 (30.77%)	27 (25.96%)	24 (23.08%)	5 (4.81%)
Desenvolvimento da cultura cooperativa – condições extrínsecas	3 (7.69%)	7 (17.95%)	8 (20.51%)	18 (46.15%)	3 (7.69%)
Total da frequência	28 (11.97%)	58 (24.79%)	49 (20.94%)	81 (34.62%)	18 (7.69%)

Comparando os três grupos de acção, verifica-se que o grupo de acções que tem uma maior participação dentro dos grupos disciplinares – ou seja, mais de metade dos professores

participa – é o grupo cujas acções se focalizam no desenvolvimento de comportamentos/atitudes/cultura cooperativa (46.15%). No lado oposto, em que se verifica em menos de metade dos professores, encontra-se o grupo das condições ou práticas extrínsecas ao desenvolvimento da cultura cooperativa (66.66%).

De salientar o facto de existirem 18 respostas por parte dos respondentes, aqueles que na cadeia hierárquica trabalham directamente com os professores, a admitirem que não sabiam a quantos membros do grupo a questão em causa se aplica.

Quadro 13 - Comparação da percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível da consistência da participação dos professores nos 3 grupos de acções desenvolvidos (referente à Tabela B)

Critérios	TOTAL			
	Sim, aumentou	Não se alterou	Sim, diminuiu	Não responderam
Questões				
Desenvolvimento profissional	18 (19.78%)	58 (63.74%)	11 (12.09)	4 (4.40%)
Desenvolvimento da cultura cooperativa – condições intrínsecas	20 (19.23%)	67 (64.42%)	14 (13.46%)	3 (23.08%)
Desenvolvimento da cultura cooperativa – condições extrínsecas	6 (15.38%)	28 (71.79%)	5 (12.82%)	0 (0.00%)
Total da frequência	44 (18.80%)	153 (65.38%)	30 (12.82%)	7 (2.99%)

No conjunto dos 3 tipos de acções inquiridos, ressalta que os respondentes percebem que em 65.38% dos itens inquiridos não se verificaram alterações durante os últimos dois anos (Quadro 13). Também se verifica que, segundo a opinião dos respondentes, houve um maior número de melhorias (44 itens) do que decréscimos nos diferentes itens inquiridos (30 itens).

Comparando os três grupos de acção, verifica-se que aquele que teve um maior número de itens melhorado nos últimos dois anos foi o relacionado com as acções focalizadas no desenvolvimento profissional docente (19.78%). No sentido contrário – o que teve um maior número de itens em que o nível de participação decresceu – foi o grupo das acções focalizadas no desenvolvimento dos comportamentos, atitudes e cultura cooperativa (13.46%).

3.2- Discussão de Resultados

O principal objectivo desta investigação era perceber se existe uma verdadeira cooperação entre professores do mesmo departamento e perceber como se desenvolve a cultura cooperativa dentro do departamento. Assim, ao longo deste capítulo iremos rever os

resultados obtidos e comparar com a revisão da literatura feita, para daí podermos retirar algumas ilações sobre os nossos objectivos propostos.

Uma vez que 2 (dos 3) respondentes que referiram que tinham participado nas acções de formação relacionadas com a comunicação pertenciam ao Departamento de Línguas e, aquando entrevistados, um dos mesmos referiu que a sua resposta não ia de encontro ao que era pretendido – ou seja, a pergunta estava direccionada para questões de liderança e motivação dos professores e o mesmo entendeu como sendo relativa à matéria leccionada – temendo que os resultados não correspondam à verdade, não iremos tirar ilações sobre os resultados obtidos nesta área.

O facto dos respondentes considerarem que mais de 60,58% dos professores participam em cursos de formação relacionados com a disciplina, existindo inclusivamente valores altos de participação por iniciativa ou em parceria com os responsáveis de grupo de área disciplinar, pode significar que existe a preocupação por parte dos professores por um melhor ensino e pelo sucesso escolar dos alunos. Estes resultados podem ser um bom prenúncio, pois vão de encontro com os estudos que referem que esta é a principal característica das escolas eficazes e que se desenvolvem (Concelho Nacional de Educação, 2005; Gray e Goldstein, 1996 e 2001), das comunidades de aprendizagem profissional (Bolam et al, 2005; Katz e Earl, 2010), das escolas cooperativas (Frantz, 2001), para iniciar um processo que leve à mudança da cultura de escola (Fullan, 2001; Hands, 2010) e de um professor eficaz (Marzano, 2005).

Contudo, os resultados demonstram que existe uma fraca participação dos professores em acções de formação (tal como os resultados obtidos nos estudos do Bolam et al, 2005), sendo nula aquando relacionada directamente com o desenvolvimento do trabalho cooperativo, quer por parte dos professores quer por parte dos responsáveis de grupo de área disciplinar. Os efeitos desta fraca participação nas formações podem ser visíveis no facto de serem poucos os professores que adoptam comportamentos e atitudes desejáveis relativamente ao desenvolvimento do trabalho cooperativa. Assim pode-se deduzir que, se os professores não têm formação em determinada área, especificando-nos agora ao trabalho cooperativo, dificilmente se consegue mudar as mentalidades dos mesmos para trabalharem de um modo eficaz em equipa, tal como foi defendido na revisão da literatura.

Indo de encontro com estes fracos resultados de participação, assiste-se a um incentivo insuficiente por parte dos responsáveis de grupo para que os professores participem em

formações. Assim, para melhorar e aumentar a participação em acções de formação por parte dos professores, os responsáveis de grupo disciplinar têm que melhorar a sua capacidade de motivar os seus colegas e têm que desenvolver um clima dentro do departamento que incentive à formação e desenvolvimento contínuo dos vários professores – seguindo umas das principais características de um bom líder defendida nos estudos de Harris (2010), de Bolam et al (2005) e Fullan (2001).

Os resultados demonstram que não houve alterações nos últimos dois anos, significando que a escola está atravessar um momento de estagnação no seu desenvolvimento. Isto vai contra as afirmações de alguns autores que sugerem que as escolas se sentem “pressionadas” pelas novas necessidades e preocupações da sociedade (Cochito, 2004; Katz e Earl, 2010; Hands, 2010), mas pode estar em concordância com os estudos que referem que as escolas não apresentam diferenças significativas durante pelo menos 3 anos.

Os resultados demonstram que não existe motivação por parte dos professores, nem existe uma vontade significativa para mudar por parte dos responsáveis de grupo. Esta desmotivação é verificada nos níveis de participação nos diferentes tipos de acção desenvolvidos – evidenciando a importância da motivação/vontade de cada um para o desenvolvimento do trabalho cooperativo dentro de um grupo de trabalho.

Os resultados sugerem que não existe uma preocupação significativa por parte dos professores para desenvolverem-se através dos colegas. Em congruência com estes resultados, salientamos o facto de existirem professores que colocaram entraves na sua participação relativamente a responderem a questionários e/ou à entrevista, o que leva-nos a deduzir que não existe uma verdadeira vontade de cooperação/interajuda entre professores na realização de tarefas ou no desenvolvimento profissional de um indivíduo. Isto vai contra alguns dos princípios do desenvolvimento e eficácia de uma escola, em que, segundo alguns autores, esta só pode evoluir significativamente caso exista um desenvolvimento de todos os seus elementos (Nóvoa, 1999; Fullan, 2001; Bolam et al, 2005; Conselho Nacional de Educação, 2005) e contra as comunidades profissionais de aprendizagem de Bolam et al (2005) e de Katz e Earl (2010) que defendem que os professores se desenvolvem mais eficazmente e rapidamente através da aprendizagem que têm com os colegas.

Comparando a participação dos professores e a participação dos responsáveis de grupo disciplinar, que é fraca em ambos os casos, pode-se evidenciar a importância do exemplo ou

da aprendizagem por imitação defendida na Teoria da Aprendizagem Social. Acreditando que, caso os líderes dessem o exemplo, procurando informação e ajuda externa e incentivando os colegas para o mesmo comportamento, poder-se-ia aumentar as médias referidas anteriormente. Indo também de encontro com esta teoria, está o facto de os respondentes considerarem que a maioria dos professores age em consonância com os comportamentos/atitudes dos colegas – podendo-se inferir que os professores só agem de determinada maneira caso aprendam a fazê-lo.

Apesar de existirem alguns resultados que sugerem que os professores aprendem entre si, não é visível que depois disso os professores experimentem novos métodos e inovem as suas estratégias, pois, segundo os respondentes, estão acomodados às suas antigas práticas ou porque têm medo de serem julgados, tal como referido nos estudos de Lima (1996). Isto é um aspecto negativo relativamente ao que se passa nos departamentos desta escola, sugerindo que é necessário e primordial que se aprimore a cultura, a mentalidade e as prioridades dos professores dentro de cada departamento para que ocorra um verdadeiro desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de uma cultura cooperativa na escola – indo, assim, de encontro à investigação literária.

Os respondentes consideram que a maioria dos professores trabalha como professores isolados, tal como evidenciado nas médias finais dos diferentes tipos de acção, em que as percentagens de participação são mais altas, abaixo dos 50% de professores por grupo disciplinar – evidenciando a prevalência deste tipo de trabalho em relação ao trabalho em grupos de professores (Lima, 2000; Gray e Goldstein, 2001).

Os resultados demonstram que não existe uma liderança distribuída pelos professores dos diferentes grupos disciplinares – por diferentes factores, tais como, as condições ou práticas extrínsecas não o favorecerem, por recusa dos professores (que acusam medo de represálias ou não se sentem como sendo capazes/importantes para o grupo) e pela “desconfiança” por parte dos responsáveis de grupo de área disciplinar em motivarem esta partilha. Tal como defendido por Telford (1996), esta liderança “restrita” e acomodada não consegue satisfazer as diferentes necessidades que vão surgindo nas escolas.

Os responsáveis de grupo disciplinar consideram que não têm grande influência sobre os seus professores, sendo evidente através das ideias e valores que transmitiram durante o questionário e as entrevistas. Isto está em congruência com os resultados que demonstram que

não existe uma influência significativa por parte dos responsáveis de grupo disciplinar sobre os comportamentos e pensamentos dos professores, por exemplo ao nível da participação em acções de formação e com o facto de poucos terem participado em acções de formação relacionados com a liderança e comunicação. Assim, torna-se evidente que, para melhorar e aumentar a participação em acções de formação por parte dos professores e mudar os seus pensamentos e práticas, os líderes têm que melhorar a sua capacidade de motivar e liderar os seus colegas, tal como têm que dar o exemplo aos colegas, participando em acções de formação e adoptando determinadas estratégias (Harris, 2000; Hands, 2010; Fullan, 2001; Katz e Earl, 2010). Tal como referido na revisão da literatura, estes resultados evidenciam, também, a importância de os líderes terem que encontrar a união e o consenso entre toda a comunidade, de modo a que todos os elementos estejam a “remar no mesmo sentido” para atingir mais eficazmente determinado objectivo e para se desenvolverem como um grupo/equipa que trabalhe eficazmente e em cooperação.

4.- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade saber até que ponto existe trabalho cooperativo entre professores e perceber como se desenvolve a cultura de cooperação entre professores em diferentes departamentos da mesma escola, factor considerado como um dos principais influenciadores do trabalho cooperativo. Neste sentido, tentámos averiguar se existe um sentido de cooperação dentro dos vários grupos de Área Disciplinar ao nível do desenvolvimento profissional docente, ao nível do desenvolvimento das atitudes/comportamentos/cultura cooperativa e ao nível das condições e práticas extrínsecas ao desenvolvimento da cultura cooperativa, tal como tentar perceber o que influencia do responsável de grupo de área disciplinar.

Quando começámos o nosso trabalho, tínhamos a noção da sua dificuldade e complexidade em conseguir responder a todas as questões enunciadas inicialmente, uma vez que existem poucos ou quase nenhuns estudos idênticos, principalmente em Portugal, não esquecendo que os contextos envolventes à escola influenciam a própria cultura escolar, impossibilitando assim realizar grandes comparações. Contudo, devido à pertinência das variáveis presentes no questionário. É preciso salientar que este estudo foi feito tendo como amostra apenas uma escola secundária e, como tal, os resultados e conclusões obtidos não podem ser “transferidos” para outras escolas.

4.1- Conclusões

Após a análise das respostas ao nosso questionário e à nossa entrevista, podemos retirar algumas conclusões. De modo geral, os resultados obtidos demonstram que existem ainda lacunas ao nível do trabalho cooperativo desenvolvido na escola. É de salientar que uma avaliação interna feita nesta escola no ano 2005, também, identificou pontos fracos relativamente ao trabalho cooperativo desenvolvido – estando os dados deste estudo em congruência com esta avaliação.

Concluimos que os vários responsáveis de grupo de Área Disciplinar desta escola consideram que os seus professores se preocupam com o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, no entanto, demonstram uma fraca preocupação no desenvolvimento dos seus colegas, no desenvolvimento da cultura cooperativa dentro do grupo disciplinar e que existem fracas condições e práticas extrínsecas a este desenvolvimento.

Podemos concluir que não existe um desenvolvimento de cultura cooperativa significativo, porque verificou-se que menos de 50% dos professores participa em 55.56% das acções de desenvolvimento inquiridas e não se assistiu a nenhuma alteração em mais de 65% dos itens nos últimos dois anos.

Os resultados obtidos demonstram que existe influência por parte da cultura de grupo de área disciplinar, apesar de, neste momento, ser uma influência de estagnação, sendo que nem professores nem responsáveis promovem mudanças nos pensamentos nem nas práticas vivenciadas nos diferentes departamentos. Realçamos ainda que esta cultura de escola vivenciada, não é promissora do desenvolvimento eficaz do trabalho cooperativo.

Merece referência o facto de nenhum professor de nenhum departamento ter participado em acções de formação no âmbito do trabalho cooperativo, o que indica a existência de uma cultura de trabalho cooperativo espontânea, mas pouco aprofundada que permita práticas proporcionalmente mais ricas, diversificadas e consistentes.

Pode-se, também, verificar que não é atribuída uma grande importância àqueles que assumem funções de lideranças, em termos do poder que possuem para influenciar os outros, nem à promoção da partilha e/ou rotação destas funções.

Acreditamos que a experiência do responsável de grupo disciplinar influencia o pensamento e as práticas, logo desenvolvimento do trabalho cooperativo, tanto como sendo

docente como sendo líder de um departamento, no entanto, nesta escola, os mesmos não se “preocupam” em exercer esta influência de modo positivo e significativo. O número de elementos pertencentes a um departamento também é influenciador das decisões tomadas, sendo que quanto menor o número de elementos, mais célere e mais eficaz são as decisões.

O maior influenciador do tipo de trabalho tido num departamento é a motivação de cada professor, que, nesta escola, não é “gerida” de forma eficaz pelos líderes da escola.

Assim, através dos resultados obtidos e tendo em conta a recusa de participação nesta investigação por parte de alguns dos visados, concluímos que existe uma fraca cultura cooperativa nesta escola.

4.2- Limitações

Na sequência do que foi concluído neste estudo, é importante corrigir algumas limitações metodológicas e processuais encontradas ao longo da execução deste trabalho. Esperamos que em futuros estudos realizados nesta área, as limitações apresentadas a seguir possam ser evitadas:

- O carácter exploratório da investigação, ou seja, o facto de existir um número reduzido de estudos sobre o trabalho cooperativo e sobre a influência da cultura de escola, principalmente em Portugal, levou-nos a algumas restrições, nomeadamente na apresentação de conclusões de outros estudos na revisão da literatura e consequentemente na discussão de resultados;

- Termos restringindo a uma amostra tão pequena, reduziu a possibilidade de obter resultados mais conclusivos;

- Existirem perguntas que não estavam específicas o suficiente para o entendimento dos respondentes.

4.3- Recomendações

Pretendemos que este estudo seja um contributo e uma motivação para que, no futuro, outras pessoas possam realizar investigações nesta área. Desta forma, e tendo em consideração as limitações por nós mencionadas, torna-se pertinente referir algumas recomendações para que estudos posteriores possam ser elaborados:

- Estudo com o objectivo de verificar a opinião dos próprios professores sobre o trabalho cooperativo e sobre a influência da cultura de escola;
- Estudo com o objectivo de verificar se o tipo de escola (público ou privado) influencia o trabalho cooperativo e a cultura de escola desenvolvida;
- Estudo longitudinal nos diferentes ciclos de escolaridade, com o intuito de perceber se existe diferenças no trabalho cooperativo e na cultura de escola;
- Aplicar o questionário a um maior número de intervenientes.

5.- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2009). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. Metas: Avaliação*. Vol. 1 No. 2, pp 150-169
- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S.; Wallace, M.; with Greenwood, A.; Hawkey, K.; Ingram, M.; Atkinson, A.; Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Department for Education and Skills. Institute of Education. Research Report No. 367
- Brandt, R. (2003). *Is this school a learning organization? 10 ways to tell*. Journal of Staff Development. Vol. 24, No.1
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Caderno de Formação nº3. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas -
- Conselho Nacional da Educação (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos*. Conselho Nacional da Educação
- Costa, F. C. (1995). *O Sucesso pedagógico em Educação Física – Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Edições FMH
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, Diário da República, 1ª Série;
- Ferreira, A. J. D. (2000). *Análise do Processo de Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física*. Reitoria da Universidade do Porto
- Frantz, W. (2001) *Educação e cooperação: práticas que se relacionam*. Sociologias, Porto Alegre. Ano 3, nº6, jul/dez 2001, p. 242-264
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change: being effective in complex times*. Jossey-Bass. Wiley Company. San Francisco

- Fuks, H.; Raposo, A. B.; Gerosa, M. A. (2002). *Do Modelo de Colaboração 3C à Engenharia de Groupware*. Simpósio Brasileiro de Sistemas Multimídia e Web – Webmidia 2003. Trilha especial de Trabalho Cooperativo Assistido por Computador. Salvador-BA. pp. 445-452
- Gray, J.; Goldstein, H.; Jesson, D. (1996). *Changes and improvements in schools' effectiveness: trends over five years*. Research Papers in Education Volume 11 Number 1, pp. 35-51. Routledge
- Gray, J.; Goldstein, H.; Thomas, S. (2001) *Predicting the future: the role of past performance in determining trends in institutional effectiveness at A-level*. British Educational Research Journal. 27(4), 391-406
- Hands, C. M. (2010) *Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships*. School Effectiveness and School Improvement. 21: 2, 189 – 207, First published on 12 February 2010. Routledge
- Harris, A. (2000) *Effective Leadership and Departmental Improvement; Department for education and skills*. Taylor & Francis, Ltd. Westminster Studies in Education, Vol. 23
- Inspeção-Geral da Educação (IGE) (2002; 2011). *Avaliação Externa das Escolas*. Ministério da Educação
- Katz, S.; Earl, L. (2010). *Learning about networked learning communities*. School Effectiveness and School Improvement. 21: 1, 27 – 51. Routledge
- Lima, J. Á. (2000). *Atomização e fragmentação das culturas profissionais no ensino*. Actas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. Acta 099
- Lima, J. A. (2007). *Redes na educação: questões políticas e conceptuais*. Revista Portuguesa de Educação. 20: 2, pp. 151-181. CIEd – Universidade do Minho
- Marzano, R.; Waters, T.; & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Muijs, D.; West, M.; Ainscow, M (2010). *Why network? Theoretical perspectives on networking*. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice. 21:1, 5-26. Routledge
- Nóvoa, A. (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. in A. Nóvoa (org). *As Organizações Escolares em Análise*. pp 13-42. Lisboa. Publicações D. Quixote. IIE
- Projecto Educativo de Escola (2010) Escola Secundária de São João do Estoril
- Regulamento Interno (2010). Escola Secundária de São João do Estoril
- Sant’Ana, I. M. (2005). *Educação Inclusiva: concepções de professores e directores*. Psicologia em Estudo. Vol.10, no. 2, pp. 227-234
- Silva, E. R. (2010). *Objectivo Pedagógico, Estrutura do Plano de Aula, O Bom Professor, Dimensões de Intervenção Pedagógica*. Universidade de Coimbra
- Telford, H. (1996). *Transforming Schools Through Collaborative Leadership*. Falmer Press. London

6.- ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aplicado

O trabalho cooperativo entre professores em diferentes departamentos de áreas disciplinares da mesma escola

Este questionário faz parte do estudo que serve de base à elaboração de um Relatório de Estágio de Mestrado da Universidade Lusófona sobre a Cooperação entre professores. O questionário é dirigido a Coordenadores de Departamentos de Áreas Disciplinares, e tem como finalidade perceber como se desenvolve a cultura de cooperação entre professores nos vários departamentos de áreas disciplinares da escola. Agradeço toda a vossa colaboração e garanto que toda a informação será tratada com estrita confidencialidade.

Por favor indique:

Departamento de área disciplinar que coordena: _____

Para cada afirmação, por favor escolha **um** número da escala de 5 pontos para resposta na Tabela A e **um** número da escala de 3 pontos para resposta na Tabela B, fazendo um círculo em torno da resposta que melhor reflecte a situação do departamento.

Tabela A - A quantos membros isto se aplica?

- 1 = A todos ou quase todos os membros (mais de 80%)
- 2 = À maioria dos membros (aproximadamente 50-80%)
- 3 = A alguns membros (aproximadamente 20-49%)
- 4 = A poucos ou nenhum membro (menos de 20%)
- 5 = Não sei

Tabela B - Isto alterou-se nos últimos dois anos?

- 1 = Sim, aumentou
- 2 = Não se alterou
- 3 = Sim, diminuiu

Nesta escola, os professores do meu departamento:	Tabela A - A quantos membros isto se aplica?					Tabela B - Isto alterou-se nos últimos dois anos?		
	Mais de 80%	50 a 80%	20 a 49%	Menos de 20%	Não sei	Sim, aumentou	Não se alterou	Sim, diminuiu
1) assumem responsabilidade colectiva sobre a aprendizagem dos alunos	1	2	3	4	5	1	2	3
2) aprendem com os colegas	1	2	3	4	5	1	2	3
3) procuram activamente ideias através de colegas de outras escolas	1	2	3	4	5	1	2	3
4) dedicam tempo a observar aulas	1	2	3	4	5	1	2	3
5) partilham um conjunto comum de valores educacionais	1	2	3	4	5	1	2	3
6) usam as salas de professores nos intervalos para relações profissionais	1	2	3	4	5	1	2	3
7) estão envolvidos na procura de soluções para problemas que a escola enfrenta	1	2	3	4	5	1	2	3
8) discutem métodos de ensino de forma regular	1	2	3	4	5	1	2	3
9) partilham as suas experiências e sucessos profissionais	1	2	3	4	5	1	2	3
10) recebem formação em como trabalhar e como aprender em equipas	1	2	3	4	5	1	2	3
11) têm oportunidades para assumir papéis de liderança	1	2	3	4	5	1	2	3
12) aprendem uns com os outros	1	2	3	4	5	1	2	3
13) experimentam rotação de funções	1	2	3	4	5	1	2	3
14) assumem e agem como fazendo parte de equipas de ensino	1	2	3	4	5	1	2	3
15) têm tempo nos horários para planeamento e desenvolvimento conjunto	1	2	3	4	5	1	2	3
16) alertam sistematicamente os colegas sobre cursos ou acções de formação promovidas por outras instituições	1	2	3	4	5	1	2	3

Nesta escola, os professores contratados e temporários que estão inseridos neste departamento:	Tabela A - A quantos membros isto se aplica?				
	Mais de 80%	50 a 80%	20 a 49%	Menos de 20%	Não sei
17) demonstram que partilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos	1	2	3	4	5
18) contribuem activamente para o departamento como uma comunidade de aprendizagem profissional	1	2	3	4	5

Tabela B - Isto alterou-se nos últimos dois anos?		
Sim, aumentou	Não se alterou	Sim, diminuiu
1	2	3
1	2	3

19) No desenvolvimento profissional deste departamento: (por favor, assinale com X a hipótese que se aplica)

os coordenadores frequentaram cursos/formações sobre liderança.....

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

os coordenadores frequentaram cursos/formações sobre comunicação.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

os coordenadores procuram informação e ajuda externa.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

20) Aproximadamente, quantos professores participaram em cada uma das iniciativas durante os últimos dois anos? (por favor, para cada categoria, insira o número de professores, utilizando dois dígitos, como no exemplo. Ex.: para dois professores, insira 02. Se não se aplicar, insira 00 nas caixas)

Por iniciativa de quem? (por favor faça uma cruz)

Cursos de formação relacionados com a disciplina.....

Coordenador	Professor
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cursos de formação relacionados com liderança.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Formações relacionadas com trabalho cooperativo.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Outros.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Por favor, se for o caso, especifique quais: _____

21) Aproximadamente, há quantos anos trabalha como professor? (ex.: para dois anos, insira 02 nas caixas)

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

22) Aproximadamente, há quantos anos trabalha nesta escola? (ex.: para dois anos, insira 02 nas caixas)

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

23) Aproximadamente, há quantos anos é coordenador deste departamento? (ex.: para cinco anos, insira 05 nas caixas)

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

24) O departamento disciplinar é constituído por quantos professores? (ex.: para três professores, insira 03 nas caixas)

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

25) Considera que estes últimos 4 factores (perguntas) podem influenciar o modo como o grupo de professores trabalha em conjunto? Se sim, de que modo? Se não, porquê?

Anexo 2 – Distribuição percentual da percepção dos coordenadores relativamente à participação dos professores do seu departamento em cada um dos itens (referente à Tabela A do questionário)

	Dep. de Línguas					Dep. de Expressões					Dep. De Ciências Sociais e Humanas					Dep. de Matemática e Ciências Experimentais					Total				
	1 (+ 80%)	2 (50-80%)	3 (20-49%)	4 (- 20%)	5 (NS)	1 (+ 80%)	2 (50-80%)	3 (20-49%)	4 (- 20%)	5 (NS)	1 (+ 80%)	2 (50-80%)	3 (20-49%)	4 (- 20%)	5 (NS)	1 (+ 80%)	2 (50-80%)	3 (20-49%)	4 (- 20%)	5 (NS)	1 (+ 80%)	2 (50-80%)	3 (20-49%)	4 (- 20%)	5 (NS)
1) assumem responsabilidade colectiva sobre a aprendizagem dos alunos	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	33,33% (1)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	25,00% (1)	25,00% (1)	25,00% (1)	25,00% (1)	0,00% (0)	33,33% (1)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	23,08% (3)	46,15% (6)	7,69% (1)	23,08% (3)	0% (0)
2) aprendem com os colegas	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	25,00% (1)	0,00% (0)	50,00% (2)	25,00% (1)	0,00% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	15,38% (2)	23,08% (3)	38,46% (5)	23,08% (3)	0% (0)
3) procuram activamente ideias através de colegas de outras escolas	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	66,67% (2)	33,33% (1)	0,00% (0)	25,00% (1)	25,00% (1)	25,00% (1)	25,00% (1)	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	15,38% (2)	15,38% (2)	38,46% (5)	30,77% (4)	
4) dedicam tempo a observar aulas	0% (0)	0% (0)	0% (0)	100% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	100% (3)	0% (0)	0,00% (0)	0,00% (0)	0,00% (0)	100,00% (4)	0,00% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	84,62% (11)	15,38% (2)	
5) partilham um conjunto comum de valores educacionais	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	25,00% (1)	0,00% (0)	50,00% (2)	0,00% (0)	25,00% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	15,38% (2)	30,77% (4)	23,08% (3)	15,38% (2)	15,38% (2)
6) usam as salas de professores nos intervalos para relações profissionais	33,33% (1)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	66,67% (2)	0% (0)	25,00% (1)	50,00% (2)	0,00% (0)	0,00% (0)	25,00% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	23,08% (3)	23,08% (3)	23,08% (3)	23,08% (3)	7,69% (1)
7) estão envolvidos na procura de soluções para problemas que a escola enfrenta	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	0,00% (0)	25,00% (1)	0,00% (0)	75% (3)	0,00% (0)	33,33% (1)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	7,69% (1)	15,38% (2)	23,08% (3)	53,85% (7)	0% (0)
8) discutem métodos de ensino de forma regular	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	25,00% (1)	0,00% (0)	0,00% (0)	50,00% (2)	25,00% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	15,38% (2)	15,38% (2)	15,38% (2)	38,46% (5)	15,38% (2)
9) partilham as suas experiências e sucessos profissionais	0% (0)	33,33% (1)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	66,67% (2)	33,33% (1)	0% (0)	25,00% (1)	25,00% (1)	25,00% (1)	25,00% (1)	0,00% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	15,38% (2)	23,08% (3)	46,15% (6)	15,38% (2)	0% (0)
10) recebem formação em como trabalhar e como aprender em equipas	0% (0)	0% (0)	0% (0)	66,67% (2)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	100% (3)	0% (0)	25,00% (1)	0,00% (0)	0,00% (0)	75% (3)	0,00% (0)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	15,38% (2)	7,69% (1)	0% (0)	69,23% (9)	7,69% (1)
11) têm oportunidades para assumir papéis de liderança	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	0,00% (0)	0,00% (0)	50,00% (2)	25,00% (1)	25,00% (1)	0,00% (0)	33,33% (1)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	7,69% (1)	15,38% (2)	30,77% (4)	30,77% (4)	15,38% (2)
12) aprendem uns com os outros	0% (0)	0% (0)	66,67% (2)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	25,00% (1)	25,00% (1)	25,00% (1)	25,00% (1)	0,00% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	0% (0)	15,38% (2)	30,77% (4)	23,08% (3)	30,77% (4)	0% (0)
13) experimentam rotação de funções	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	0,00% (0)	25,00% (1)	0,00% (0)	75% (3)	0,00% (0)	0,00% (0)	33,33% (1)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	23,08% (3)	15,38% (2)	53,85% (7)	7,69% (1)
14) assumem e agem como fazendo parte de equipas de ensino	0% (0)	0% (0)	0% (0)	100% (3)	0% (0)	0% (0)	66,67% (2)	33,33% (1)	0% (0)	0,00% (0)	25,00% (1)	25,00% (1)	50,00% (2)	0,00% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	7,69% (1)	15,38% (2)	30,77% (4)	46,15% (6)	0% (0)	
15) têm tempo nos horários para planeamento e desenvolvimento conjunto	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	25,00% (1)	25,00% (1)	0,00% (0)	50,00% (2)	0,00% (0)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	66,67% (2)	0% (0)	15,38% (2)	15,38% (2)	15,38% (2)	53,85% (7)	0% (0)
16) alertam sistematicamente os colegas sobre cursos ou acções de formação promovidas por outras instituições	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	0,00% (0)	25,00% (1)	50,00% (2)	25,00% (1)	0,00% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	15,38% (2)	30,77% (4)	38,46% (5)	7,69% (1)	7,69% (1)	
17) demonstram que partilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos	0% (0)	66,67% (2)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	25,00% (1)	75% (3)	0,00% (0)	0,00% (0)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	15,38% (2)	61,54% (8)	15,38% (2)	0% (0)	7,69% (1)
18) contribuem activamente para o departamento como uma comunidade de aprendizagem profissional	0% (0)	66,67% (2)	33,33% (1)	0% (0)	0% (0)	33,33% (1)	66,67% (2)	0% (0)	0% (0)	0,00% (0)	50,00% (2)	25,00% (1)	25,00% (1)	0,00% (0)	0% (0)	33,33% (1)	33,33% (1)	0% (0)	33,33% (1)	7,69% (1)	53,85% (7)	15,38% (2)	15,38% (2)	7,69% (1)	

Anexo 3 – Média e desvio padrão da percepção dos coordenadores relativamente à participação dos professores do seu departamento em cada um dos itens (referente à Tabela A do questionário)

	Dep de Línguas		Dep de Expressões		Dep de Ciências Sociais e Humanas		Dep de Matemática e Ciências Experimentais		TOTAL	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
1) assumem responsabilidade colectiva sobre a aprendizagem dos alunos	3,333	1,155	1,667	,577	2,500	1,291	1,667	,577	2,308	1,109
2) aprendem com os colegas	3,000	1,000	3,000	1,000	2,750	1,258	2,000	1,000	2,692	1,032
3) procuram activamente ideias através de colegas de outras escolas	3,333	1,155	4,333	,577	3,500	1,291	4,333	1,155	3,846	1,068
4) dedicam tempo a observar aulas	4,000	,000	4,000	,000	4,000	,000	4,667	,577	4,154	,376
5) partilham um conjunto comum de valores educacionais	3,667	1,528	2,667	1,155	3,000	1,633	2,000	1,000	2,846	1,345
6) usam as salas de professores nos intervalos para relações profissionais	2,333	1,155	3,667	,577	2,500	1,732	2,333	1,528	2,692	1,316
7) estão envolvidos na procura de soluções para problemas que a escola enfrenta	3,667	,577	3,333	1,155	3,500	1,000	2,333	1,155	3,231	1,013
8) discutem métodos de ensino de forma regular	3,000	1,000	4,000	1,000	3,500	1,732	2,333	1,528	3,231	1,363
9) partilham as suas experiências e sucessos profissionais	2,667	,577	3,333	,577	2,500	1,291	2,000	1,000	2,615	,961
10) recebem formação em como trabalhar e como aprender em equipas	4,333	,577	4,000	,000	3,250	1,500	2,667	1,528	3,538	1,198
11) têm oportunidades para assumir papéis de liderança	3,000	2,000	3,000	1,000	3,750	,957	3,333	1,155	3,308	1,182
12) aprendem uns com os outros	3,333	,577	2,667	1,155	2,500	1,291	2,333	1,528	2,692	1,109
13) experimentam rotação de funções	4,000	1,000	3,000	1,000	3,500	1,000	3,333	1,155	3,462	,967
14) assumem e agem como fazendo parte de equipas de ensino	4,000	,000	3,333	,577	3,250	,957	2,000	1,000	3,154	,987
15) têm tempo nos horários para planeamento e desenvolvimento conjunto	3,667	,577	3,000	1,000	2,750	1,500	3,000	1,732	3,077	1,188
16) alertam sistematicamente os colegas sobre cursos ou acções de formação promovidas por outras instituições	3,333	1,528	2,000	1,000	3,000	,816	2,000	1,000	2,615	1,121
17) demonstram que partilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos	2,333	,577	1,667	,577	1,750	,500	3,667	2,082	2,308	1,251
18) contribuem activamente para o departamento como uma comunidade de aprendizagem profissional	2,333	,577	1,667	,577	2,750	,957	4,000	2,000	2,692	1,316
Total	3,296	1,021	3,019	1,073	3,014	1,204	2,778	1,410	3,026	1,041

Anexo 4.1 – Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível de participação dos professores em acções focalizadas no desenvolvimento profissional (referente à Tabela A)

Questões	Dep de Línguas					Dep de Expressões					Dep de Ciên. Soc. e Hum.					Dep de Mat. e Ciên. Exper.					TOTAL da frequência				
	+	50	20	-	N	+	50	20	-	N	+	50	20	-	N	+	50	20	-	N	+	50	20	-	N
	80	/	/	20	S	80	/	/	20	S	80	/	/	20	S	80	/	/	20	S	80	/	/	20	S
	%	80	49	%		%	80	49	%		%	80	49	%		%	80	49	%		%	80	49	%	
2 – aprendem com os colegas	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	2	1	0	1	1	1	0	0	2	3	5	3	0
3 – procuram activamente ideias através de colegas de outras escolas	0	1	0	2	0	0	0	0	2	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	2	0	2	2	5	4
4 – dedicam tempo a observar aulas	0	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	2	0	0	0	11	2
8 – discutem métodos de ensino de forma regular	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	2	1	1	1	0	1	0	2	2	2	5	2
10 – recebem formação em como trabalhar e como aprender em equipas	0	0	0	2	1	0	0	0	3	0	1	0	0	3	0	1	0	1	1	0	2	1	0	9	1
12 – aprendem uns com os outros	0	0	2	1	0	0	2	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	2	4	3	4	0
18 – contribuem activamente para o departamento como uma comunidade de aprendizagem profissional	0	2	1	0	0	1	2	0	0	0	0	2	1	1	0	0	1	1	0	1	1	7	2	2	1
Total da frequência	0	5	5	10	1	1	5	2	11	2	4	4	5	13	2	4	4	4	4	5	9	19	14	39	10

Anexo 4.2 - Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível da consistência da participação dos professores nas acções focalizadas no desenvolvimento profissional docente (referente à Tabela B)

Questões	Dep de Línguas			Dep de Expressões			Dep de Ciên. Soc. e Hum.			Dep de Mat. e Ciên. Exper.			TOTAL		
	↑	=	↓	↑	=	↓	↑	=	↓	↑	=	↓	↑	=	↓
2 – aprendem com os colegas	1	2	0	0	3	0	0	3	1	1	2	0	2	10	1
3 – procuram activamente ideias através de colegas de outras escolas	2	1	0	0	3	0	1	2	1	2	0	0	5	6	1
4 – dedicam tempo a observar aulas	1	2	0	0	2	0	0	3	1	0	1	1	1	8	2
8 – discutem métodos de ensino de forma regular	2	1	0	0	2	1	0	3	1	1	2	0	3	8	2
10 – recebem formação em como trabalhar e como aprender em equipas	0	2	1	0	2	1	0	3	1	0	3	0	0	10	3
12 – aprendem uns com os outros	0	3	0	0	3	0	1	2	1	1	2	0	2	10	1
18 – contribuem activamente para o departamento como uma comunidade de aprendizagem profissional	3	0	0	1	2	0	1	2	1	0	2	0	5	6	1
Total da frequência	9	11	1	1	17	2	3	18	7	5	12	1	18	58	11

Crítérios: “↑” = Aumentou; “=” = Não se alterou; “↓” = Diminuiu

Anexo 5.1 – Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível de participação dos professores em acções focalizadas no desenvolvimento de atitudes/ comportamentos/cultura cooperativa – condições intrínsecas (referente à Tabela A)

Questões	Dep de Línguas					Dep de Expressões					Dep de Ciên. Soc. e Hum.					Dep de Mat. e Ciên. Exper.					TOTAL				
	+ 80 %	50 / 80 %	20 / 49 %	- 20 %	N S	+ 80 %	50 / 80 %	20 / 49 %	- 20 %	N S	+ 80 %	50 / 80 %	20 / 49 %	- 20 %	N S	+ 80 %	50 / 80 %	20 / 49 %	- 20 %	N S	+ 80 %	50 / 80 %	20 / 49 %	- 20 %	N S
1 – os professores assumem responsabilidade colectiva sobre a aprendizagem dos alunos	0	1	0	2	0	1	2	0	0	0	1	1	1	1	0	1	2	0	0	0	3	6	1	3	0
5 – partilham um conjunto comum de valores educacionais	0	1	0	1	1	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	1	1	1	0	0	2	4	3	2	2
6 – usam as salas de professor nos intervalos para relações profissionais	1	0	2	0	0	0	0	1	2	0	1	2	0	0	1	1	1	0	1	0	3	3	3	3	1
7 – estão envolvidos na procura de soluções para problemas que a escola enfrenta	0	0	1	2	0	0	1	0	2	0	0	1	0	3	0	1	0	2	0	0	1	2	3	7	0
9 – partilham as suas experiências e sucessos profissionais	0	1	2	0	0	0	0	2	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	2	3	6	2	0
14 – assumem e agem como fazendo parte de equipas de ensino	0	0	0	3	0	0	0	2	1	0	0	1	1	2	0	1	1	1	0	0	1	2	4	6	0
16 – alertam sistematicamente os colegas sobre cursos ou acções de formação promovidas por outras instituições	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	2	1	0	1	1	1	0	0	2	4	5	1	1
17 – os professores contratados ou temporários demonstram que partilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos	0	2	1	0	0	1	2	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	1	0	1	2	8	2	0	1
Total da frequência	1	6	7	8	2	3	8	6	7	0	5	10	7	8	2	7	8	7	1	1	16	32	27	24	5

Anexo 5.2 – Percepção dos responsáveis dos grupos de Área Disciplinar relativo ao nível da consistência da participação dos professores nas acções focalizadas no desenvolvimento de atitudes/ comportamentos/cultura cooperativa – condições intrínsecas (referente à Tabela B)

Questões	Dep de Línguas			Dep de Expressões			Dep de Ciên. Soc. e Hum.			Dep de Mat. e Ciên. Exper.			TOTAL		
	↑	=	↓	↑	=	↓	↑	=	↓	↑	=	↓	↑	=	↓
1 – os professores assumem responsabilidade colectiva sobre a aprendizagem dos alunos	1	1	1	0	3	0	1	2	1	1	2	0	3	8	2
5 – partilham um conjunto comum de valores educacionais	0	1	1	1	2	0	0	3	1	1	1	1	2	7	3
6 – usam as salas de professor nos intervalos para relações profissionais	1	2	0	0	3	0	1	2	1	2	1	0	4	8	1
7 – estão envolvidos na procura de soluções para problemas que a escola enfrenta	0	2	1	0	2	1	0	3	1	0	3	0	0	10	3
9 – partilham as suas experiências e sucessos profissionais	0	3	0	0	3	0	1	2	1	1	2	0	2	10	1
14 – assumem e agem como fazendo parte de equipas de ensino	0	2	1	0	3	0	0	3	1	1	1	1	1	9	3
16 – alertam sistematicamente os colegas sobre cursos ou acções de formação promovidas por outras instituições	1	1	0	1	2	0	0	4	0	1	2	0	3	9	0
17 – os professores contratados ou temporários demonstram que partilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos	2	1	0	1	2	0	1	2	1	1	1	0	5	6	1
Total da frequência	5	13	4	3	20	1	4	21	7	8	13	2	20	67	14

Crítérios: “↑” = Aumentou; “=” = Não se alterou; “↓” = Diminuiu

Anexo 6.1 – Média e desvio padrão dos diferentes itens referente às mudanças ocorridas dentro do departamento nos dois últimos anos (Tabela B do questionário)

Critérios	Dep de Línguas					Dep de Expressões					Dep de Ciên. Soc. e Hum.					Dep de Mat. e Ciên. Exper.					TOTAL					
	+ 80 %	50 / 80 %	20 / 49 %	- 20 %	N S	+ 80 %	50 / 80 %	20 / 49 %	- 20 %	N S	+ 80 %	50 / 80 %	20 / 49 %	- 20 %	N S	+ 80 %	50 / 80 %	20 / 49 %	- 20 %	N S	+ 80 %	50 / 80 %	20 / 49 %	- 20 %	N S	
Questões																										
11 – têm oportunidades para assumir papéis de liderança	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	2	1	1	0	1	0	2	0	1	2	4	4	2	
13 – experimentam rotação de funções	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	3	0	0	1	0	2	0	0	3	2	7	1	
15 – têm tempo nos horários para planeamento e desenvolvimento conjunto	0	0	1	2	0	0	1	1	1	0	1	1	0	2	0	1	0	0	2	0	2	2	2	7	0	
Total da frequência	1	0	3	3	2	0	3	3	3	0	1	2	2	6	1	1	2	0	6	0	3	7	8	18	3	

Anexo 6.2 – Média e desvio padrão dos diferentes itens referente às mudanças ocorridas dentro do departamento nos dois últimos anos (Tabela B do questionário)

Critérios	Dep de Línguas			Dep de Expressões			Dep de Ciên. Soc. e Hum.			Dep de Mat. e Ciên. Exper.			TOTAL		
	↑	=	↓	↑	=	↓	↑	=	↓	↑	=	↓	↑	=	↓
Questões															
11 – têm oportunidades para assumir papéis de liderança	1	1	1	0	3	0	1	3	0	1	2	0	3	9	1
13 – experimentam rotação de funções	0	2	1	1	2	0	1	2	1	0	3	0	2	9	2
15 – têm tempo nos horários para planeamento e desenvolvimento conjunto	0	3	0	0	3	0	1	3	0	0	1	2	1	10	2
Total da frequência	1	6	2	1	8	0	3	8	1	1	6	2	6	28	5

Critérios: “↑” = Aumentou; “=” = Não se alterou; “↓” = Diminuiu

Anexo 7 - Distribuição percentual sobre a percepção dos responsáveis de grupo de área disciplinar sobre a consistência dos departamentos durante os últimos dois anos (Tabela B)

	Dep de Línguas			Dep de Expressões			Dep de Ciên. Soc. e Hum.			Dep de Mat. e Ciên. Exper.			TOTAL		
	1 (↑)	2 (=)	3 (↓)	1 (↑)	2 (=)	3 (↓)	1 (↑)	2 (=)	3 (↓)	1 (↑)	2 (=)	3 (↓)	1 (↑)	2 (=)	3 (↓)
1) assumem responsabilidade colectiva sobre a aprendizagem dos alunos	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	3 (23,08%)	8 (61,54%)	2 (15,38%)
2) aprendem com os colegas	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	2 (15,38%)	10 (76,92%)	1 (7,69)
3) procuram activamente ideias através de colegas de outras escolas	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	2 (66,67%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (38,46%)	6 (46,15%)	1 (7,69)
4) dedicam tempo a observar aulas	1 (33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,67%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	0 (0%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (7,69)	8 (61,54%)	2 (15,38%)
5) partilham um conjunto comum de valores educacionais	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	2 (15,38%)	7 (53,85%)	3 (23,08%)
6) usam as salas de professores nos intervalos para relações profissionais	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	4 (30,77%)	8 (61,54%)	1 (7,69)
7) estão envolvidos na procura de soluções para problemas que a escola enfrenta	0 (0%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (76,92%)	3 (23,08%)
8) discutem métodos de ensino de forma regular	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	3 (23,08%)	8 (61,54%)	2 (15,38%)
9) partilham as suas experiências e sucessos profissionais	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	2 (15,38%)	10 (76,92%)	1 (7,69)
10) recebem formação em como trabalhar e como aprender em equipas	0 (0%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	10 (76,92%)	3 (23,08%)
11) têm oportunidades para assumir papéis de liderança	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)	0 (0%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	3 (23,08%)	9 (69,23%)	1 (7,69)
12) aprendem uns com os outros	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	2 (15,38%)	10 (76,92%)	1 (7,69)
13) experimentam rotação de funções	0 (0%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	2 (15,38%)	9 (69,23%)	2 (15,38%)
14) assumem e agem como fazendo parte de equipas de ensino	0 (0%)	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (7,69)	9 (69,23%)	3 (23,08%)
15) têm tempo nos horários para planeamento e desenvolvimento conjunto	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	1 (7,69)	10 (76,92%)	2 (15,38%)
16) alertam sistematicamente os colegas sobre cursos ou acções de formação promovidas por outras instituições	1 (33,33%)	1 (33,33%)	0 (0%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (100%)	0 (0%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	3 (23,08%)	9 (69,23%)	0 (0%)
17) demonstram que partilham a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos	2 (66,67%)	1 (33,33%)	0 (0%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	0 (0%)	5 (38,46%)	6 (46,15%)	1 (7,69)
18) contribuem activamente para o departamento como uma comunidade de aprendizagem profissional	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,33%)	2 (66,67%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	0 (0%)	2 (66,67%)	0 (0%)	5 (38,46%)	6 (46,15%)	1 (7,69)