



A Liderança no Projeto de Aprendizagem Cooperativa
Um estudo de caso na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Susana Marques Silva Rocha

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2017

A Liderança no Projeto de Aprendizagem Cooperativa
Um estudo de caso na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Susana Marques Silva Rocha
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTADOR
Nuno Miguel da Silva Fraga

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	IV
LISTA DE TABELAS	VII
AGRADECIMENTOS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
RÉSUMÉ.....	XI
RESUMEN.....	XII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO.....	3
1.1. O Problema	4
1.2. As Questões e os Objetivos de Investigação	4
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	7
2.1. Caracterização do Local de Pesquisa.....	7
2.2. Caracterização da População da Investigação	9
2.3. Enquadramento do Projeto de Aprendizagem Cooperativa.....	10
CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
3.1. A Administração Educacional	13
3.2. A Liderança	22
3.2.1. Estilos de Liderança	25
3.2.1.1. Os Estilos de Liderança do Multifactor Leadership Questionnaire de Bass e Avolio.....	30
3.2.1.1.1. A Liderança Transformacional	32
3.2.1.1.2. A Liderança Transacional.....	33
3.2.1.1.3. A Liderança Laissez-Faire	34
3.2.1.1.4. Os Resultados da Liderança.....	34
3.2.1.2. As Cinco Práticas da Liderança Exemplar de Kouzes e Posner.....	35
3.2.1.3. Os Seis Estilos de Liderança de Goleman.....	37
3.2.1.4. Os Sete Princípios da Liderança Sustentável de Hargreaves e Fink ..	40
3.2.2. A Liderança nas Organizações Escolares	43
3.3. A Aprendizagem Cooperativa	49
3.3.1. Características da Aprendizagem Cooperativa	55
3.3.2. Vantagens da Aprendizagem Cooperativa.....	58

3.3.3. Grupos Cooperativos.....	60
3.3.3.1. Tipos de Grupo na Aprendizagem Cooperativa	61
3.3.3.2. Características dos Grupos Cooperativos.....	62
3.3.4. O Papel do Professor na Aprendizagem Cooperativa	64
3.3.5. A Aprendizagem Cooperativa e o Trabalho por Projeto.....	67
3.3.6. A Aprendizagem Cooperativa e a Aprendizagem Significativa	69
CAPÍTULO IV - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	77
4.1. Opções Metodológicas.....	77
4.2. A Pesquisa Qualitativa.....	77
4.2.1. O Estudo de Caso	79
4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	80
4.3.1. A Entrevista.....	82
4.3.2. O Inquérito por Questionário	84
4.4. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados	86
4.4.1. A Análise de Conteúdo	87
4.4.2. A Triangulação.....	88
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS..	91
5.1. Análise dos Questionários	91
5.1.1. Questionário Aplicado aos Alunos – Opinião dos Alunos sobre o Projeto de Aprendizagem Cooperativa.....	92
5.1.2. Questionário Aplicado aos Professores - Dinâmicas de Ação dos Professores no Projeto de Aprendizagem Cooperativa.....	103
5.1.3. Multifactor Leadership Questionnaire – Estilos de Liderança das Coordenadoras	121
5.1.3.1. Análise dos Resultados do Multifactor Leadership Questionnaire	121
5.1.3.1.1. Parte I – Informações Pessoais e Profissionais (Coordenadoras)	122
5.1.3.1.2. Parte I – Informações Pessoais e Profissionais (Professores)....	124
5.1.3.1.3. Parte II – Análise dos Resultados Obtidos no Multifactor Leadership Questionnaire (Coordenadoras)	129
5.1.3.1.4. Parte II – Análise dos Resultados Obtidos no Multifactor Leadership Questionnaire (Professores).....	131
5.1.3.1.5. Análise Comparativa dos Resultados do Multifactor Leadership Questionnaire (Coordenadoras e Professores).....	133
5.2. Análise das Entrevistas	141

5.2.1. Análise da Entrevista 1	141
5.2.2. Análise das Entrevistas 2, 3 e 4 - Coordenadoras do PAC	146
5.2.3. Análise da Entrevista 5	154
5.3. A Triangulação dos Dados Recolhidos.....	159
CONCLUSÕES	181
REFERÊNCIAS	187
LISTA DE ANEXOS	193
LISTA DE APÊNDICES	194

LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Apoio ao Estudo

AP - Área de Projeto

CLIP - Colégio Luso Internacional do Porto

DT - Diretor de Turma

E1 - Entrevistada 1

E2 - Entrevistada 2

E3 - Entrevistada 3

E4 - Entrevistada 4

E5 - Entrevistada 5

EA - Estudo Acompanhado

FC - Formação Cívica

MLQ - *Multifactor Leadership Questionnaire*

MLQ-C - *Multifactor Leadership Questionnaire* - Coordenadoras

MLQ-P - *Multifactor Leadership Questionnaire* - Professores

PAC - Projeto de Aprendizagem Cooperativa

PEE - Projeto Educativo de Escola

QDAP - Questionário Dinâmicas de Ação dos Professores

QOA - Questionário Opinião dos Alunos

RAM - Região Autónoma da Madeira

SRE - Secretaria Regional de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos.....	93
Gráfico 2 - Ano de escolaridade em que os alunos foram integrados no PAC	93
Gráfico 3 - Alunos com dificuldades de aprendizagem	94
Gráfico 4 - Participação dos alunos nas aulas consoante a metodologia de trabalho.....	95
Gráfico 5 - Promoção de atividades interdisciplinares pelos professores	96
Gráfico 6 - Contributo favorável dos métodos de Aprendizagem Cooperativa para a aprendizagem dos alunos	97
Gráfico 7 - Motivação dos alunos para a realização de tarefas	97
Gráfico 8 - Ajuda entre os alunos na superação das suas dificuldades	98
Gráfico 9 - Melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos após a sua integração no PAC	101
Gráfico 10 - Satisfação dos alunos por fazerem parte do PAC	102
Gráfico 11 - Satisfação dos alunos por fazerem parte PAC por ano de escolaridade ..	102
Gráfico 12 - Faixa etária dos professores respondentes ao QDAP.....	103
Gráfico 13 - Habilitações literárias dos professores respondentes ao QDAP	104
Gráfico 14 - Tempo de serviço docente na escola.....	104
Gráfico 15 - Tempo de lecionação no PAC.....	105
Gráfico 16 - Forma de integração dos professores no PAC	106
Gráfico 17 - Contributo do PAC para o desenvolvimento das competências sociais dos alunos	107
Gráfico 18 - Contributo do PAC para a melhoria dos resultados escolares dos alunos	107
Gráfico 19 - Necessidade do professor do PAC experimentar novas formas de trabalho	108
Gráfico 20 - Envolvência de toda a equipa docente com os pressupostos do PAC	109
Gráfico 21 - Implementação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa por toda a equipa docente.....	110
Gráfico 22 - Existência de diferentes graus de comprometimento docente com o trabalho desenvolvido no PAC.....	111
Gráfico 23 - Satisfação dos professores com o trabalho da sua equipa pedagógica	112
Gráfico 24 - Aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa pelos docentes nas suas aulas.....	112

Gráfico 25 - Participação mais ativa dos alunos nas aulas em que se implementa o trabalho de equipa	113
Gráfico 26 - Ação das coordenadoras junto da sua equipa pedagógica	116
Gráfico 27 - Potencialidades do Projeto de Aprendizagem Cooperativa	117
Gráfico 28 - Contributo do PAC para o desenvolvimento profissional docente	120
Gráfico 29 - Satisfação dos Professores por fazerem parte do PAC	120
Gráfico 30 - Faixa etária dos docentes respondentes ao MLQ.....	124
Gráfico 31 - Tempo de serviço na escola dos docentes respondentes ao MLQ	125
Gráfico 32 - Anos de lecionação no PAC	126
Gráfico 33 - Anos de lecionação dos professores no PAC por equipa pedagógica	127
Gráfico 34 - Formação realizada antes da integração dos professores no PAC	128
Gráfico 35 - Formação realizada após integração dos professores no PAC.....	128
Gráfico 36 - Estilos de Liderança das coordenadoras (opinião das coordenadoras e dos professores)	134
Gráfico 37 - Valores médios comparativos das escalas (fatores) da Liderança Transformacional (opinião das coordenadoras e dos professores).....	135
Gráfico 38 - Valores médios comparativos das escalas (fatores) da Liderança Transacional (opinião das coordenadoras e dos professores)	137
Gráfico 39 - Valores médios comparativos das escalas (fatores) da Liderança <i>Laissez-faire</i> (opinião das coordenadoras e dos professores)	138
Gráfico 40 - Valores médios comparativos das escalas (fatores) dos Resultados de Liderança (opinião das coordenadoras e dos professores).....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da População escolar desde a abertura do estabelecimento de ensino.....	7
Tabela 2 – Distribuição dos alunos do 2.º ciclo em 2015/2016	8
Tabela 3 - Distribuição dos alunos do 3.º ciclo em 2015/2016	8
Tabela 4 – Oferta formativa escolar em 2015/2016	8
Tabela 5 - Mudanças no Projeto de Aprendizagem Cooperativa: uma Perspetiva Diacrónica.....	12
Tabela 6 - Escalas e estilos de liderança – MLQ.....	30
Tabela 7 – Níveis da escala de Likert do <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i>	31
Tabela 8 – Diferenças entre os grupos cooperativos e os grupos tradicionais de trabalho	63
Tabela 9 - <i>Alpha de Cronbach</i> e respetivos níveis de consistência.....	122
Tabela 10 - Consistência interna das escalas e estilos de liderança - Coordenadoras..	129
Tabela 11 - Resultados MLQ – Coordenadoras	130
Tabela 12 - Consistência interna das escalas e estilos de liderança – Professores.....	131
Tabela 13 - Resultados MLQ – Professores	132
Tabela 14 - Valores médios dos itens das escalas dos resultados da liderança: coordenadoras e professores	140

AGRADECIMENTOS

A realização desta investigação resultou num processo de crescimento pessoal e profissional que foi partilhado com muitas pessoas a quem eu gostaria de deixar o meu mais profundo e sincero agradecimento pelas suas contribuições, pelo seu apoio e pela confiança demonstrada no meu trabalho.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Nuno Miguel Silva Fraga, agradeço a sua orientação, o seu conhecimento e as sugestões feitas com o propósito de me ajudar a desenvolver um trabalho de qualidade. A sua disponibilidade, o seu constante reforço positivo e o apoio prestado nos meus momentos mais difíceis, jamais serão esquecidos. A ele ficarei eternamente grata por ter partilhado esta caminhada comigo.

Ao Presidente do Conselho Executivo da Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, Dr.º Armando Morgado, agradeço por me ter facilitado a realização desta investigação nesta escola e ter permitido o acesso aos documentos necessários.

Aos professores participantes na investigação agradeço a sua colaboração no preenchimento dos questionários. A todas as entrevistadas que foram uma parte essencial deste trabalho, deixo o meu mais profundo obrigado, com destaque especial para as coordenadoras do Projeto de Aprendizagem Cooperativa pela sua total disponibilidade, abertura e apoio.

Aos professores do Projeto de Aprendizagem Cooperativa do 2.º Ciclo, colegas de trabalho de longa data que fizeram e fazem parte da minha equipa pedagógica, professores Ana Gomes, Carlos Vieira, Dina Moniz, Lina Martins, Lina Santos, Isabel Dias, Joel Freitas, Pedro Ramalho e Teresa Lança, reservo um obrigado especial pois acompanharam-me nesta jornada e acreditaram no meu trabalho.

Ao professor Emanuel Silva, colega de trabalho que me ajudou a esclarecer dúvidas na área da informática e a ultrapassar alguns obstáculos com as suas sugestões, pela sua amabilidade e preciosa ajuda, agradeço profundamente.

Aos meus filhos, o Bernardo, o Francisco e o Martim, um especial obrigado pelas palavras de carinho e de incentivo, por terem compreendido a minha ausência em alguns momentos e por acreditarem que a mãe era capaz.

Ao meu marido, Fernando Rocha, que me amparou nos momentos mais difíceis com as suas palavras de carinho e incentivo e pela sua preciosa ajuda no campo familiar, deixo um especial agradecimento pelo seu eterno e constante apoio.

RESUMO

Esta investigação baseou-se no estudo da Aprendizagem Cooperativa como estratégia de ensino e aprendizagem que fomenta a cooperação entre alunos e proporciona o desenvolvimento de competências sociais e a aquisição do conhecimento através de ambientes construtivistas na sala de aula. A Liderança, fator relevante no sucesso organizacional, também foi abordada no sentido de identificar os estilos de liderança das coordenadoras do Projeto de Aprendizagem Cooperativa (PAC) e reconhecer as práticas pedagógicas neste projeto. Para isso, para além da revisão da literatura, recorreu-se a uma investigação de carácter qualitativo e quantitativo na qual o estudo de caso foi a metodologia escolhida.

Os dados obtidos provieram das opiniões dos alunos, professores e coordenadoras. Usou-se vários instrumentos de recolha de dados, como a entrevista e o inquérito por questionário, e de análise para tratar a informação, o que permitiu aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento do PAC e entender a influência direta da filosofia deste projeto nas práticas pedagógicas.

A investigação destacou que o trabalho das coordenadoras contribui para o sucesso do projeto, assim como identificou a Liderança Transformacional, de acordo com o *Multifactor Leadership Questionnaire* de Bass e Avolio, como o estilo de liderança predominante das coordenadoras.

A Aprendizagem Cooperativa revelou-se importante, pois influencia a forma como estes alunos e professores trabalham, tendo a cooperação se destacado como um fator-chave.

Os sujeitos da investigação identificaram as vantagens do PAC, como a melhoria das aprendizagens dos alunos, e salientaram alguns constrangimentos, como a forma de integração docente no projeto. A maior parte dos intervenientes na investigação, quer sejam alunos ou professores, revelou estar satisfeita por fazer parte do Projeto de Aprendizagem Cooperativa.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, Trabalho por Projeto, Liderança, Estudo de Caso.

ABSTRACT

Cooperative Learning was an important aspect of this investigation as a teaching and learning strategy that enhances cooperation amongst students as well as the development of their social skills and knowledge through classroom constructivist environments. Leadership, a relevant factor in the success of organizations, was also studied in order to identify the Cooperative Learning Project coordinators' leadership styles and to recognize the pedagogic practices. For that reason, a revision of the literature was made by means of a qualitative and quantitative investigation in which the case study was the chosen methodology.

The gathered data came from the students, teachers and coordinators' opinions. Several instruments, as the interview and the questionnaire, have been used to collect data, and to analyse the information, thus allowing to deepen the knowledge on the Cooperative Learning Project and to understand the direct influence of its philosophy in the pedagogic practices.

The investigation has pointed out the coordinators' work as an important contribution to the success of the project, as well as identified the Transformational Leadership, according to the Multifactor Leadership Questionnaire by Bass and Avolio, as the coordinators' predominant leadership style.

Cooperative Learning was deemed important because it influences the way these students and teachers work and cooperation has been identified as a key factor.

The subjects of the investigation identified the advantages of PAC, such as the improvement of the students' achievement and pointed out, as well, some disadvantages, such as the strategy used for recruiting teachers to work in the project. Most students and teachers acknowledged being satisfied for being part of the Cooperative Learning Project.

Key words: Cooperative Learning; Project Work; Leadership; Case Study

RÉSUMÉ

Cette recherche a été basée sur l'étude de l'Apprentissage Coopératif en tant que stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui favorise la coopération parmi les élèves en fournissant le développement de compétences sociales et l'acquisition de connaissances à travers des environnements constructivistes dans la salle de classe. Le leadership, facteur pertinent dans le succès organisationnel, il a également été analysé pour s'identifier les styles de leadership des coordinatrices du Projet d'Apprentissage Coopératif ainsi que reconnaître les pratiques pédagogiques. On a révisé la littérature et on a fait une recherche qualitative et quantitative où l'étude de cas a été la méthodologie choisie.

Les données ont été obtenues à partir de l'opinion des élèves, des enseignants et des coordinatrices. L'interview et l'enquête par questionnaire ont été les outils utilisés pour recueillir les données et la stratégie d'analyse pour le traitement de l'information, ce qui a permis approfondir les connaissances sur le fonctionnement du PAC et comprendre l'influence directe de la philosophie de ce projet dans les pratiques pédagogiques.

La recherche a souligné que le travail des coordinatrices a contribué à la réussite du projet et à l'identification du Leadership Transformationnel, selon le *Multifactor Leadership Questionnaire* de Bass et Avolio comme le style de leadership prédominant des coordinatrices du projet.

L'Apprentissage Coopératif est devenu important, puisqu'il influence la manière dont ces élèves et ces enseignants travaillent, confirmant la coopération comme facteur clé.

Les intervenants dans la recherche ont identifié les avantages du PAC, comme l'amélioration de l'apprentissage des élèves, et ils ont mis en évidence certaines contraintes, comme l'intégration des enseignants dans ce projet. La plupart des élèves et des enseignants se sont révélés satisfaits de faire partie de ce Projet d'Apprentissage Coopératif.

Mots clés: Apprentissage Coopératif, Travail par Projet, Leadership, Étude de Cas.

RESUMEN

Esta investigación se basó en el estudio del Aprendizaje Cooperativa como estrategia de enseñanza y aprendizaje que fomenta la colaboración entre alumnos y proporciona el desarrollo de competencias sociales y adquisición de conocimientos a través de ambientes constructivistas en sala de aula. El liderazgo, factor primordial en el suceso organizacional, también se abordó en el sentido de identificar los estilos de liderazgo de las coordinadoras del Proyecto del Aprendizaje Cooperativa y reconocer prácticas pedagógicas en este proyecto. Para esto, además de la revisión de la literatura, se recorrió a una investigación de carácter cualitativo e cuantitativo en el cual el estudio del caso fue el método elegido.

Los datos obtenidos procedieron de opiniones de alumnos, profesores y coordinadoras. Fue usado varios instrumentos de recoja de datos, como la entrevista y el cuestionario, y el análisis para tratamiento de la información, lo que permitió profundizar el conocimiento sobre el funcionamiento del PAC y entender la influencia directa de la filosofía del proyecto en las prácticas pedagógicas.

En la investigación se destacó el trabajo de las coordinadoras contribuye para el suceso del proyecto, también como se identificó el Liderazgo Transformacional, de acuerdo con el *Multifactor Leadership Questionnaire* del Bass y Avolio, como el estilo de liderazgo predominante de las coordinadoras del proyecto.

La Aprendizaje Cooperativa se reveló importante, pues influencia la forma como alumnos y profesores trabajan, teniendo la cooperación se destacado como un factor-clave.

Los sujetos de la investigación identificaron las ventajas del PAC, como mejoría de los aprendizajes de los alumnos, y sobresalieron algunas preocupaciones, como la forma de integración docente en este proyecto. La mayor parte de los intervinientes en la investigación, tal como alumnos o profesores, revelaron estar satisfecha por hacer parte del Proyecto del Aprendizaje Cooperativa.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativa, Trabajos por Proyectos, Liderazgo, Estudio de Caso.

INTRODUÇÃO

O presente estudo encontra-se organizado em torno de cinco capítulos fundamentais. O primeiro capítulo, intitulado “A Problemática da Investigação” apresenta o problema de investigação que norteou este estudo, as questões de investigação e os respetivos objetivos.

O segundo capítulo, “Contextualização da Investigação”, prossegue com uma breve caracterização da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço e da população de estudo. A caracterização do Projeto de Aprendizagem Cooperativa também faz parte deste capítulo, apresentando-se uma breve perspetiva histórica deste projeto que surge enquadrado pela legislação em vigor aquando da sua implementação.

O terceiro capítulo, “Fundamentação Teórica”, está reservado à explanação dos conceitos-chave que orientaram esta investigação, de acordo com a revisão da literatura feita. Assim e porque se apresenta um estudo no campo da Administração Educacional tornou-se imperativo analisar os trabalhos de alguns autores, nomeadamente Costa (1991; 1998); Formosinho (2000; 2005) e Lima (2010; 2011) de forma a sustentar o estudo e melhor correlacionar conceitos.

A Liderança tem vindo a ganhar expressividade no sucesso das organizações e como tal surgiu a necessidade de aprofundar esta temática de forma a compreender o seu conceito, identificar os vários estilos de liderança, bem como elencar as suas características e o papel dos líderes. Os autores cujo trabalho foi objeto de análise para a redação deste capítulo foram Barracho (2012); Bass e Avolio (2004); Costa (1998; 2000; 2007); Fullan (2001); Fraga (2014); Goleman *et al* (2002); Hargreaves e Fink (2007); Kouzes e Posner (2007); Rego (1998); Ribeiro (2013); Ricardo (2014); Sergiovanni (2004a; 2004b); Silva (2010) e Ventura (2006).

Estando a Aprendizagem Cooperativa na génese do Projeto de Aprendizagem Cooperativa, tornou-se fulcral o estudo desta temática com o objetivo de identificar e entender os princípios deste projeto, identificar as principais características da Aprendizagem Cooperativa, as características dos grupos cooperativos e evidenciar o trabalho do professor como facilitador de aprendizagens e o aluno como ativo construtor do seu conhecimento. Estabeleceu-se um paralelo entre esta temática e a Teoria das Aprendizagens Significativas que encontra na Aprendizagem Cooperativa um ambiente facilitador ao desenvolvimento dos seus pressupostos. A metodologia do trabalho por projeto que propicia, por sua vez, a implementação dos princípios da Aprendizagem

Cooperativa, também foi abordada neste capítulo, pois o trabalho por projeto tem alguma expressividade na prática docente no PAC. Os autores de referência na revisão da literatura para este capítulo foram Bessa e Fontaine (2002); Castro e Ricardo (2003); Cortesão, Leite e Pacheco (2002); Gouveia (2012); Johnson, Johnson e Smith (1998); Kagan (1994); Lopes (2003); Lopes e Silva (2009); Moreira e Valadares (2009); Serrano (2001); Slavin (1996); Smith (1996); Stahl (1994); Topping (1992) e Vygotsky (1979).

O quarto capítulo, “Fundamentação Metodológica”, aborda a metodologia de investigação, sem deixar de fazer uma revisão da literatura a respeito de conceitos importantes que vieram dar consistência metodológica à investigação. Assim, foram abordados conceitos como pesquisa qualitativa, estudo de caso, entrevista, inquérito por questionário, análise de conteúdo e triangulação. Para o efeito recorreu-se à consulta de autores como Bell (2005); Bogdan e Biklen (1994); Flick (2009); Hill e Hill (1998); Matalon (1993); Pestana e Gageiro (2014); Sousa (2009); Stake (2009) e Yin (2003).

O quinto capítulo, “Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos”, prossegue, numa fase inicial, com a apresentação e a análise dos dados recolhidos relativos a cada instrumento usado (inquérito por questionário e entrevista) para, numa fase posterior, apresentar a análise que surgiu da triangulação dos dados recolhidos tendo como base os objetivos da investigação; os dados recolhidos e a revisão da literatura que irá solidificar a análise apresentada.

Ao proceder à análise dos dados surgiu a necessidade de abordar outras temáticas secundárias de modo a conferir consistência ao estudo e a estabelecer ligações entre assuntos que se revelaram importantes para os sujeitos da investigação. No universo das organizações escolares, a variedade de conceitos, pressupostos e práticas de diferentes áreas de saberes, de organização e de administração aparecem profundamente interligados. Assim, foram consultados os trabalhos dos seguintes autores: Alarcão e Roldão (2010); Freire (1998; 2010); Guedes *et al* (2007); Hargreaves (1998); Leite e Lopes (2007); Lima (2002); Perrenoud (1996); Toffler (1970).

A última parte deste trabalho é dedicada às conclusões apresentando-se, igualmente, alguns contributos desta investigação quer para a investigadora, a nível pessoal e profissional, quer para a instituição de ensino onde decorreu o estudo.

CAPÍTULO I - A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

As mudanças constantes numa sociedade pós-moderna impõem novos desafios aos professores que se veem impelidos a adaptarem as suas práticas e, muitas vezes, a abandonarem algumas crenças e formas de trabalhar que já não se ajustam à constante evolução social e educativa. Assim, os professores têm que encontrar um novo significado para a sua profissão numa época em que as duas visões da profissionalidade docente, a de um passado recente e a do presente, coexistem. A primeira é baseada numa perspetiva em que o professor é o transmissor de conhecimento e a segunda faz emergir o professor como um profissional reflexivo sobre a sua atuação em todas as áreas de intervenção, misturando, desta forma, maneiras diferentes de trabalhar, a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem e conceções sobre a profissão docente que implicam necessariamente abordagens diferentes de ensino.

A Aprendizagem Cooperativa surge como uma estratégia alternativa para fomentar a aprendizagem dos alunos divergindo das estratégias usadas pelo ensino instrucionista onde o aluno tem um papel mais passivo. A Aprendizagem Cooperativa provoca a mudança na escola e na maneira de trabalhar e de estimular a aprendizagem e o sucesso dos alunos através do trabalho cooperativo entre os vários elementos de um grupo que desempenham diferentes papéis, de acordo com a tarefa a realizar. O professor ao implementar a Aprendizagem Cooperativa assume o papel de orientador, mas também de líder no sentido em que guia e influencia os seus alunos a adotarem certas posturas e atitudes.

A liderança é considerada um fator essencial no sucesso das práticas escolares, bem como no desenvolvimento dos professores e alunos, razão pela qual a sua análise se reveste de extrema importância. O papel do professor, atendendo à multiplicidade de tarefas que desempenha, estende-se para além da sala de aula extrapolando as fronteiras da relação pedagógica pois cada vez mais os professores são chamados a desempenhar cargos de liderança e a fazer face a novos desafios.

A escolha desta temática de investigação está subjacente a quatro razões fundamentais. Em primeiro lugar, ao interesse pessoal da investigadora pelo assunto uma vez que integra e coordena a equipa de professores de 2.º ciclo que faz da Aprendizagem Cooperativa uma linha orientadora do seu trabalho diário na escola em estudo. Em segundo lugar, a ausência de qualquer estudo que fundamente a existência do Projeto de Aprendizagem Cooperativa na escola e que apresente os resultados da ação dos docentes,

a opinião dos alunos a respeito da metodologia de trabalho usada e a respeito da influência da ação das coordenadoras. Por estas razões a investigação torna-se pertinente e útil.

No ano letivo de 2013/2014 a investigadora foi responsável pela criação e aplicação de questionários aos alunos desta escola com o objetivo de aferir as suas opiniões relacionadas com o PAC. Os alunos, na altura, pronunciaram-se de forma breve sobre o seu trabalho e o trabalho dos seus professores, o que a motivou para realizar uma investigação mais profunda de modo a perceber-se melhor o funcionamento do projeto, a identificar as vantagens e desvantagens para os alunos.

Por fim, a inexistência de literatura que relacione as temáticas liderança e Aprendizagem Cooperativa confere a esta investigação pertinência e fornece uma base de informação a futuros estudos.

1.1. O Problema

Após o exposto anteriormente, o problema conducente desta investigação foi: Que estilos de liderança e de ação se apresentam no Projeto de Aprendizagem Cooperativa?

1.2. As Questões e os Objetivos de Investigação

As questões de investigação, as perguntas que se querem ver respondidas no fim da investigação, são a base de qualquer estudo e são de tal maneira importantes que determinaram a metodologia e os instrumentos de recolha de dados a utilizar. Flick (2009) aponta para dois tipos de questões de investigação: as questões mais direcionadas para a descrição de estados e as questões mais relacionadas com a descrição de processos.

Este estudo apoia-se em duas questões de investigação na área da educação que se prendem com duas grandes temáticas: a Aprendizagem Cooperativa e a Liderança. Apresenta-se de seguida as questões de investigação e respetivos objetivos que nortearam o trabalho desenvolvido.

Primeira Questão de Investigação - Como é que os professores relacionam a sua prática docente, dentro e fora da sala de aula, com o Projeto de Aprendizagem Cooperativa?

Objetivos

- Reconhecer e analisar as práticas docentes dos professores integrantes do PAC.
- Compreender de que forma os professores relacionam as suas práticas com o PAC.
- Aferir a opinião dos alunos sobre o PAC.

Segunda Questão de Investigação - Como é que a ação das coordenadoras do PAC, enquanto líderes, é percebida no âmbito do Projeto de Aprendizagem Cooperativa?

Objetivos

- Identificar os estilos de liderança das coordenadoras do Projeto de Aprendizagem Cooperativa.
- Compreender de que forma a ação das coordenadoras, enquanto líderes, é percebida pelas próprias e pelos professores que integram o PAC.

CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se uma breve caracterização da escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço para se compreender um pouco melhor as características da população e da própria instituição.

De seguida, prossegue-se com a caracterização da população de estudo que engloba alunos e docentes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Por fim, este capítulo termina com o enquadramento histórico do Projeto de Aprendizagem Cooperativa.

2.1. Caracterização do Local de Pesquisa

A Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço situa-se à rua João Baptista de Sá, na freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz. A cidade do Caniço dista cerca de 8 Km da cidade do Funchal e cerca de 11 Km de Santa Cruz, sede do concelho.

Este estabelecimento de ensino foi criado pela Portaria 29-A/99 de 02 de Março e começou a funcionar pela primeira vez a 29 de Setembro de 1999, tendo sido inaugurado pelo Presidente do Governo Regional da Região Autónoma da Madeira (RAM) de então, Dr. Alberto João Jardim.

A escola insere-se num meio geográfico onde as características rurais marcantes do passado se misturam com as características suburbanas do presente e é frequentada por uma população estudantil oriunda de vários grupos sociais.

A população escolar tem vindo a aumentar no decorrer dos vários anos letivos. A tabela 1 apresenta um paralelo entre o primeiro ano de funcionamento da escola e o ano letivo em que foi realizada a investigação, quanto ao número de utentes desta instituição.

Ano Letivo	Turmas	Alunos	Docentes	Funcionários
1999/2000	18	406	42	26
2015/2016	57	1227	153	54

Tabela 1 – Evolução da População escolar desde a abertura do estabelecimento de ensino

Os alunos do 2.º ciclo, em 2015/2016, estavam distribuídos do seguinte modo:

2.º Ciclo			
5.º ano		6.º Ano	
Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
10	207	10	216

Tabela 2 – Distribuição dos alunos do 2.º ciclo em 2015/2016

O 3.º ciclo, no ano letivo de 2015/2016, apresentava a seguinte distribuição de alunos:

3.º Ciclo					
7.º ano		8.º Ano		9.º Ano	
Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
10	208	8	185	6	152

Tabela 3 - Distribuição dos alunos do 3.º ciclo em 2015/2016

No ano letivo 2015/2016, a escola apresentava outras ofertas formativas, a saber Cursos de Educação e Formação e Cursos de Educação e Formação de Adultos, com a seguinte distribuição.

Cursos de Educação e Formação		Cursos de Educação e Formação de Adultos	
Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
5	77	8	182

Tabela 4 – Oferta formativa escolar em 2015/2016

A escola funciona em regime diurno, entre as 8h:05 min. e as 18h:25min, e regime noturno entre as 19h:30min e as 23h:10min.

A escola teve, desde a sua formação inicial, duas equipas de Conselho Executivo. Entre os anos letivos de 1999 e 2010, o Conselho Executivo foi presidido pela Professora Albertina Freitas sendo no presente momento, e desde o ano letivo 2010 /2011, presidido pelo Professor Armando Morgado.

2.2. Caracterização da População da Investigação

Este estudo incidiu sobre todas as equipas pedagógicas (4) que fazem parte do Projeto de Aprendizagem Cooperativa da Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço. Por equipa pedagógica, de acordo com a realidade da escola em estudo, entende-se um conjunto de docentes que lecionam às mesmas turmas e que têm reuniões semanais para planificar o trabalho e debater assuntos de carácter pedagógico. Assim, participou na investigação uma equipa pedagógica do 2.º ciclo (5.º ano) e 3 equipas do 3.º ciclo, (uma equipa em cada ano de escolaridade). Cada equipa pedagógica era liderada por uma coordenadora nomeada pelo Conselho Executivo e constituída por 5 turmas perfazendo um total de 20 turmas com 439 alunos e 75 professores, incluindo as 4 coordenadoras das várias equipas pedagógicas.

Dos 439 alunos que integraram o Projeto de Aprendizagem Cooperativa no ano em que decorreu a investigação, foram excluídos da investigação 4 alunos, uma vez que na equipa de 5.º ano havia 3 alunos com deficiências cognitivas profundas que os impediam de participar no estudo e na equipa de 8.º ano havia 1 aluno que se encontrava retido por faltas que não comparecia às aulas nem frequentava a escola à data da investigação. Assim sendo, foram considerados 435 discentes para participar na investigação, tendo-se obtido 425 submissões de resposta.

Na fase de validação das respostas dos alunos verificou-se que alguns alunos deram respostas verdadeiramente inaceitáveis, não tendo sido considerados 10 inquiridos em virtude dos alunos terem usado uma linguagem deveras imprópria com recurso a termos obscenos, para além de terem desrespeitado igualmente as normas de orientação para o preenchimento do questionário. Deste modo, **foram considerados os questionários de 415 alunos.**

Por decisão da direção da escola, os docentes que apenas lecionavam a 1 turma no PAC não tinham que estar presentes na reunião do projeto. Como tal, dos 75 professores que integraram o Projeto de Aprendizagem Cooperativa, **fizeram parte desta investigação 55 docentes**, ficando excluídos 19 professores pois não se encontravam em condições de responder às questões colocadas nos dois questionários que foram utilizados. Esta informação resulta do conhecimento que a investigadora detém a respeito da gestão do Projeto de Aprendizagem Cooperativa e da sua experiência enquanto coordenadora da equipa pedagógica de 2.º ciclo.

2.3. Enquadramento do Projeto de Aprendizagem Cooperativa

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa foi implementado em 2006/2007 no âmbito da legislação em vigor, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Novos currículos do ensino básico - que salientava a criação de três novas áreas curriculares não disciplinares, Área de Projeto (AP), Estudo Acompanhado (EA) e Formação Cívica (FC) e defendia o desenvolvimento da educação para a cidadania (ver anexo 1).

No que respeita à autonomia das escolas, este documento conferia às escolas autonomia para que, de acordo com o seu Projeto Curricular de Escola, implementassem, ao abrigo da gestão flexível do currículo, projetos que visassem a inovação educacional e o sucesso escolar dos alunos. Os projetos desenvolvidos, sob as mais variadas temáticas e de acordo com o contexto de cada turma, constariam dos Projetos Curriculares de Turma como forma de operacionalizarem o Projeto Curricular de Escola. Para além desta oportunidade, o Currículo Nacional do Ensino Básico publicado pelo Ministério de Educação, em 2001, baseava-se em 10 competências essenciais, sendo a 9.ª “cooperar com outros em tarefas e projetos comuns”. É sob este panorama educacional/legislativo que o Conselho Executivo, de então, implementou o Projeto de Aprendizagem Cooperativa na Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço.

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa, à data da sua criação, tinha por objetivos combater o insucesso escolar e o abandono escolar; introduzir novas estratégias de ensino/aprendizagem alternativas à instrução direta por parte do professor; desenvolver competências sociais nos alunos; promover o trabalho cooperativo entre as equipas de professores e de alunos e, por último, fomentar a interdisciplinaridade.

Este projeto tem por base os pressupostos da Aprendizagem Cooperativa e a metodologia de trabalho por projeto que fomentam a interdisciplinaridade e a colaboração entre equipas de alunos e de professores.

Na primeira fase, o PAC foi implementado apenas numa equipa pedagógica de professores (EP) que lecionava a quatro turmas de sétimo ano com um total de 85 alunos sob a orientação de uma coordenadora nomeada pela Presidente do Conselho Executivo de então. Três anos após a implementação do PAC, esta coordenadora passou a integrar a nova equipa do Conselho Executivo e em seu lugar foi nomeada uma nova coordenadora.

Como nenhum docente detinha formação específica para implementar a Aprendizagem Cooperativa, o Conselho Executivo proporcionou formação contínua nesta área, antes do início do ano letivo.

No ano letivo em que a investigação teve lugar, 2015/2016, o Projeto de Aprendizagem Cooperativa abrangia quatro equipas pedagógicas de professores sendo que cada equipa de professores lecionava a cinco turmas.

A formação das turmas que integram este projeto não é regida por nenhum critério, em particular, sendo as turmas formadas como são as restantes turmas da escola. Há a referir, no entanto, que alguns dos encarregados de educação fazem pedidos ao Conselho Executivo no sentido de inserirem os seus educandos em turmas do PAC.

As coordenadoras deste projeto tinham diferentes anos de experiência a exercer este cargo de liderança intermédia consoante o ano de formação da sua equipa de trabalho. A coordenadora da equipa de docentes do 5.º ano, segundo ciclo, exercia esta função desde o ano letivo de 2010/2011; a coordenadora da equipa de docentes do 7.º ano desempenhava o cargo desde o ano letivo de 2009/2010; a coordenadora da equipa de docentes do 8.º ano desempenhava o cargo desde o ano letivo de 20011/2012 e, por último, a coordenadora da equipa de docentes do 9.º ano exercia funções desde o ano letivo de 2015/2016.

Neste projeto cada professor poderá trabalhar com um número de turmas diferente, consoante a sua distribuição de serviço (cargos, reduções, licenças especiais ou, até mesmo, a carga horária semanal da disciplina que leciona) razão pela qual há, por vezes, mais do que um docente da mesma área disciplinar na mesma equipa pedagógica.

Este projeto apenas é desenvolvido no segundo ciclo, em anos intercalares, ou seja, a equipa de professores que inicia o projeto no 5.º ano de escolaridade dá continuidade pedagógica aos alunos acompanhando-os no 6.º ano. Assim, quando esta equipa está a lecionar ao 6.º ano de escolaridade, os novos alunos de 5.º ano que entram na escola, nesse ano letivo, são integrados em turmas regulares uma vez que não existe outra equipa de professores no segundo ciclo com formação na área da Aprendizagem Cooperativa.

As equipas docentes reúnem-se semanalmente durante 45 minutos, sob a presidência da sua coordenadora, com o intuito de preparar todo o trabalho inerente à prática letiva, desde a elaboração das planificações interdisciplinares até à escolha dos métodos de Aprendizagem Cooperativa a aplicar em cada turma.

Desde a sua matriz inicial até ao presente momento, o projeto sofreu algumas alterações significativas no seu funcionamento. Algumas destas mudanças foram uma consequência direta da revisão curricular prevista no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho. As alterações mais significativas encontram-se identificadas na tabela 5.

	De 2006/2007 a 2008/2009	De 2009/2010 a 2011/2012	De 2012/2013 a 2015/2016
N.º de Equipas Pedagógicas (EP)	1 equipa	2 equipas	<u>Até 2012/2013</u> – 3 equipas <u>De 2013/2014 a 2015/2016</u> - 4 equipas
N.º de turmas por EP	4 turmas	4 turmas	5 turmas
Tempo da reunião semanal do PAC	90 minutos	90 minutos	45 minutos
Tipo de trabalho desenvolvido	Grandes projetos (trimestrais/anuais)	Grandes projetos interdisciplinares (trimestrais/anuais)	Pequenos projetos interdisciplinares (trimestrais/anuais)
Áreas para o desenvolvimento do trabalho	AP EA FC	AP EA FC	AE FPS Restantes Disciplinas
Professores responsáveis pelos projetos/atividades	Par pedagógico: DT e outro professor em AP / EA / FC.	Par pedagógico: DT e outro professor em AP / EA / FC. Algumas disciplinas passaram a contribuir para os projetos de acordo com o seu programa.	Par pedagógico: DT e outro professor apenas em EA. Algumas disciplinas passaram a contribuir para os projetos de acordo com o seu programa.
N.º de tempos semanais para desenvolvimento dos projetos/atividades	2.º e 3.º ciclos: 6 tempos de 45 minutos (2 em cada área – AP, EA, FC)	2.º e 3.º ciclos: 6 tempos de 45 minutos (2 em cada área – AP, EA, FC)	<u>2.º Ciclo:</u> 2 tempos de 45 min. em AE <u>3.º Ciclo:</u> 1 tempo de 45 min. em AE
Constituição das EP	EP pequena (os professores completavam horário com distribuição de serviço dentro da equipa); Equipa mais estável	EP pequena (os professores completavam horário com distribuição de serviço dentro da equipa); Equipa mais estável	EP grande (aumento de turmas, os professores completavam o seu horário com outras turmas fora do PAC). Equipa menos estável pois o corpo docente não era o mesmo para as 5 turmas.

Tabela 5 - Mudanças no Projeto de Aprendizagem Cooperativa: uma Perspetiva Diacrónica

CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A Administração Educacional

O conceito de autonomia de escola foi fundamental na implementação do PAC, porém, não se pode falar desse conceito sem antes abordar outros que complementam a sua definição e conceção tais como Projeto Educativo de Escola (PEE), centralização e descentralização e desenvolvimento de projetos pedagógicos. Assim, segue-se uma breve explanação sobre alguns dos conceitos referidos por forma a dar significado a este capítulo realçando a sua importância para compreender o conceito de Administração Educacional.

O conceito de Administração Educacional extrapola a esfera do funcionamento da escola enquanto organização educativa e, sendo mais abrangente do que o de Administração Escolar, comporta em si, segundo Lima (2011), o estudo e a compreensão de fatores exteriores à organização escolar que se prendem com a análise do funcionamento de outras organizações educativas que influenciam toda a existência da escola, assim como a definição da sua missão e das suas práticas. Para este autor, a Administração Escolar, que se prende mais com a administração e gestão de organizações escolares, é um elemento integrante de uma área mais vasta denominada de Administração Educacional. A Administração Escolar, ainda de acordo com Lima (2010), engloba um conjunto de mecanismos organizacionais e administrativos relacionados com a educação escolar a vários níveis, sejam eles locais ou nacionais, assim como o envolvimento dos recursos humanos num processo que visa a concretização de certos objetivos.

Com o nascimento do Estado de Direito baseado na separação de poderes (executivo e judicial) e na separação de sistemas administrativos, alguns países de origem anglo-saxónica optaram por uma descentralização de poderes. Portugal, no entanto, a exemplo do que aconteceu também com outros países europeus, enveredou a partir de meados do século XIX por uma linha mais tradicional da centralização de políticas nos diversos sistemas administrativos que se estendeu até aos nossos dias. Vivemos, porém, numa era em que a Administração Pública Portuguesa pretende estar fundada sobre um regime de descentralização como previsto na Constituição Portuguesa e, verificando-se a mesma tendência no campo educacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo vai

assentar a ação das organizações educativas num modelo desconcentrado e descentralizado, segundo Formosinho (2005). Perante esta dicotomia de conceitos e procedimentos importa, então, clarificar os conceitos de Centralização e Descentralização sabendo que ambos os sistemas não são completamente antonímicos e apresentam vantagens no campo educacional.

Um sistema centralizado remete as políticas decisivas para o Estado afastando das organizações e dos agentes locais a tomada de decisão para impor, desta forma, uma participação amorfa e pouco expressiva. De uma forma geral e como explicita Fernandes (2005), a

centralização significa que a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública cabendo às restantes estruturas administrativas, onde se incluem naturalmente as escolas, apenas a função de executar as directivas e ordens emanadas desse poder central. (p. 54)

Ainda parafraseando o autor supramencionado, a centralização pressupõe a existência de uma disposição hierárquica de órgãos e serviços da Administração Pública na qual se verifica a submissão dos inferiores aos seus superiores, a quem respondem diretamente e não às pessoas a quem prestam o serviço. Neste desenho de administração centralizada e hierárquica as escolas constituem um serviço local do Estado pois, não tendo autonomia administrativa, são apenas extensões locais da Administração Central.

Relativamente à centralização educativa e numa breve perspetiva histórica pode-se afirmar que estão na sua raiz pressupostos políticos que pretendiam veicular um conjunto de ideologias através da língua e da história nacional do país em detrimento das especificidades linguísticas e históricas locais das várias regiões. O Estado, com o afastamento da Igreja do campo educacional, emergiu com força suficiente para tomar decisões políticas e administrativas mediante uma ideologia de unidade nacional e, mediante ideais de igualdade, criar um sistema de instrução uniforme.

Já numa perspetiva mais atual estão outros fatores apontados para a defesa da centralização do sistema educativo para além dos mencionados anteriormente, segundo Fernandes (2005), como assegurar a uniformidade no currículo numa era em que a escolarização se alargou a todos contribuindo para a diminuição das desigualdades educativas dentro do mesmo país. A centralização de medidas e políticas educativas facilita, igualmente, o fluxo de ideologias e valores que constituem um património comum que une o país e previne que a educação seja controlada por grupos com interesses

radicais impedindo, também, o surgimento de ideologias etnocêntricas e separatistas dentro do mesmo país (Fernandes, 2005). O autor reafirma as vantagens de um sistema centralizado através de fatores de ordem económica pois este sistema permite a redução de custos e evita a duplicação de esforços e de pessoal ao serem implementadas medidas idênticas para todo o território nacional.

A nível pedagógico, os defensores deste tipo de sistema apontam como vantagem de uma gestão administrativa centralizada por parte do Estado as medidas tomadas para reduzir as deficiências na formação de professores ou gestores educativos e, ainda, o reforço de disciplinas consideradas nucleares como o português (língua materna) e a matemática, através de programas pouco flexíveis e através da aplicação de exames como forma de controlo.

Formosinho (2005) refere que as vantagens comportadas por esse sistema, como a ação concertada do Estado, a atividade administrativa coordenada e racionalizada e a coerência no estabelecimento das mesmas medidas a ser aplicadas em situações idênticas, de uma forma generalizada, não podem ser negadas. É claro que esta uniformidade nos procedimentos não se compadece com as especificidades de cada situação, em particular, e as medidas educativas tornam-se então impessoais e distantes dos sujeitos sendo, muitas vezes, causadoras de situações de difícil solução pois os agentes decisores estão distantes dos problemas reais das pessoas que estão a trabalhar no local.

A centralização pode ser vista ainda como uma forma rápida e eficaz de disseminar, propositadamente, alguns ideais de forma a veicular a ideologia de uma elite minoritária com ligações próximas do Estado. Tal facto é impeditivo de uma participação mais ativa, consciente e responsável por parte dos agentes envolvidos na comunidade educativa. A este respeito Freire (2010) realça que ao opressor não interessa que o oprimido pense e se insira criticamente na realidade, pois interessa-lhe que o oprimido siga sem pensar, sem refletir e continue imerso na realidade que o oprime.

A autonomia das escolas e das comunidades educativas locais fica altamente comprometida por um sistema de centralização educativa pois não reconhece as necessidades locais e castra a participação ativa e a colaboração entre os diversos atores da comunidade educativa, independentemente da posição que ocupam na esfera educacional. Como acrescenta Lima (2010)

em administrações de tipo centralizado, seja de feição concentrada ou desconcentrada, isto é, de natureza monocêntrica ou de características territorialmente dispersas, mas

mantendo a centralização de poderes face às escolas, a descentralização, o reforço da autonomia das escolas e a sua gestão democrática são inviabilizados ou dificultados. (pp.1-2)

A insustentabilidade do aparelho estatal pelo seu gigantismo, pela sua morosidade na tomada de decisões que pode conduzir a uma ineficácia e desajuste das medidas prontas a aplicar a uma sociedade em permanente mutação perante a sua complexidade e as várias realidades existentes, bem distintas umas das outras, é uma das razões pelas quais se questiona a adequação da técnica da centralização aos nossos dias.

Num tempo presente, em que a escola sofre constantes alterações devido a fatores exteriores quer sejam de carácter nacional ou local que influenciam a sua existência e as suas práticas (aumento de alunos e de professores, aumento de escolas num período de democratização da educação), a descentralização da administração pública no que concerne ao sistema educativo, enquadra-se num conceito de Estado em que a democracia prevalece e os cidadãos são chamados a intervir de forma mais consciente e se estabelece meios de colaboração entre os diversos agentes educativos. A descentralização da educação levada a cabo por vários países pode ter como principais objetivos a acreditação das medidas educativas governamentais no seio das comunidades locais que veem o seu poder reforçado e conseqüentemente são responsabilizadas pela educação comunitária que ganha mais expressão em detrimento da educação nacional.

De acordo com Fernandes (2005) há outras razões a favor da descentralização educativa, desta feita, de ordem económica e educativa que complementam as razões de ordem política apresentadas anteriormente. Entre as vantagens económicas, destacam-se a redução da burocracia na tomada de decisões por parte das entidades locais, agilizando o processo de decisão sem ter de recorrer a uma hierarquia central mais rígida; a adequação e o ajuste das decisões de acordo com as especificidades das situações das diferentes comunidades locais; a participação ativa e a responsabilização dos agentes educativos pelos seus percursos e decisões e, por fim, a redução de gastos governamentais através de parcerias locais.

No campo educativo, as vantagens revelam-se através da flexibilização de um currículo que pode abordar questões locais pertinentes para o desenvolvimento dos jovens de uma determinada área; da adequação da formação às necessidades dos jovens; da diversificação de metodologias de trabalho; da inclusão da comunidade exterior à escola; do estabelecimento de parcerias e da participação de todos os envolvidos no processo educativo, salientando a importância do envolvimento dos alunos, das suas famílias, das

autarquias e de outras empresas locais com o objetivo de proporcionar uma formação integral aos jovens. De facto, a verdadeira participação comunitária numa educação com qualidade pressupõe o exercício de uma cidadania consciente e de uma gestão democrática das escolas que possibilita a mudança, pois não se pode exigir a mudança dos alunos se as próprias estruturas hierárquicas escolares não a permitirem e não estiverem abertas à transformação educativa dando voz aos alunos, aos professores e aos pais que tanto podem contribuir para o desenvolvimento da instituição e para o crescimento dos alunos. Como advoga Freire (1993)

um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência a ação governamental. (p. 75)

Desta forma, o Estado, com as suas estruturas centralizadas e burocráticas que dificultam a participação comunitária, precisa de ser célere nas decisões e promover a participação democrática de toda a comunidade.

A descentralização educativa, como visto por Fernandes (2005), promove a autonomia das comunidades educativas locais na gestão das suas práticas educativas e no desenvolvimento de projetos educativos que visam a formação de jovens com características e necessidades específicas de uma certa comunidade local quer seja a nível do desenvolvimento de competências sociais quer seja a nível da formação académica.

Em ambos os sistemas educativos analisados encontramos vantagens e, de facto, é importante que haja uma definição comum de medidas educativas nacionais no sentido de regulamentar e uniformizar as práticas educativas bem como assegurar o acesso a recursos materiais e humanos que fomentem a formação integral dos alunos nas mais variadas regiões do país minimizando os desequilíbrios e as diferenças entre elas. Atendidas essas necessidades, é fundamental que as entidades locais tenham autonomia e poder para proceder às adaptações necessárias de acordo com as especificidades de cada população estudantil em cada região. Como recomenda Fernandes (2005) “uma política educativa atenta aos contextos e tendências actuais terá de estabelecer um certo equilíbrio entre medidas descentralizadoras para as autarquias, comunidades locais e escolas e medidas reguladoras e compensatórias asseguradas pelo Estado.” (p. 75)

Existem no campo social várias concepções de autonomia em que o indivíduo é encarado como alguém independente capaz de se autogovernar e se destacar na sociedade

onde se insere. No campo educativo, a conceção de autonomia escolar aplica-se quando as escolas desfrutam de uma certa ação independente em termos educativos, pedagógicos e administrativos e estão integradas num sistema de autogestão. Para Machado (1982) referido por Costa (1991), a autonomia das escolas consiste no poder em que estas têm em “se auto determinar, de auto-regular os próprios interesses – ou o poder de se dar a própria norma opondo-se, assim, a “heteronomia”, que traduz a ideia de subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem.” (p. 44)

Houve sucessivas tentativas para implementar a autonomia, todavia, sem sucesso expressivo pois na verdade o governo continuava a gerir a escola consoante regras e leis que fomentavam a centralização deixando a escola fora da tomada de decisões, cabendo-lhe apenas o papel de executora das disposições do governo.

Nestes últimos anos, presenciou-se um revirar da situação estando o Estado mais interessado em fomentar a autonomia nas escolas. Segundo Formosinho (2005) essa ação não é desprovida de uma intenção política planeada pelo Estado no sentido de responder à dificuldade sentida, desde há muito, em gerir a escola numa época em que o ensino se massificou e houve um aumento significativo de alunos, de escolas e de recursos, traduzindo-se esta nova imersão da educação em realidades educativas complexas e diversificadas.

Com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 prevê-se, então, maior participação e autonomia por parte das escolas e envolvimento dos demais agentes educativos. Mas de acordo com o autor mencionado o interesse do Estado na autonomia das escolas prende-se com a desresponsabilização do mesmo por algumas medidas tomadas em virtude da massificação do ensino e da atribuição de parte dessa responsabilidade às escolas; prende-se com o reconhecimento da sua ineficácia em gerir um sistema educativo tão complexo e com a aceitação do envolvimento dos professores, dos pais e dos alunos para que as reformas educativas sejam bem-sucedidas.

É importante referir que a autonomia das escolas só se opera, efetivamente, se todos os seus agentes puderem participar na definição das regras e das políticas que vão gerir o funcionamento da escola. Lima (2011) realça a importância da autonomia na ação dos docentes ao referir que “os professores são decisores cuja ação exige um considerável grau de autonomia sobre os objetivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc.” (p. 45)

Porque a construção da autonomia é um processo instrumental, ou seja, a autonomia deve ser encarada como um meio para catapultar o desenvolvimento

administrativo, organizacional e pedagógico da instituição e não um objetivo em si, a autonomia nas escolas, segundo Formosinho (2005), deve ser baseada no desenvolvimento de projetos pedagógicos que sejam promotores do sucesso na escola.

A autonomia, no entanto, como um processo de edificação não pode ser atribuída por decisão política; é um processo de avanços e recuos consoante a capacidade de cada escola em se gerir tanto a nível administrativo-financeiro como a nível organizacional e pedagógico. É nesse sentido que se estabelece a distinção entre autonomia decretada e autonomia construída. Por autonomia construída entende-se o processo de aquisição de competências a nível individual, social e técnico. Como acrescenta Fernandes (2005)

tal autonomia conquista-se adquirindo saberes e técnicas, aplicando processos de trabalho inovadores, partilhando culturas, desenvolvendo projectos colectivos, permutando ou mobilizando recursos, afirmando as suas potencialidades e competências, atraindo solidariedades e reivindicando maior independência para a sua ação, introduzindo sistemas de avaliação dos seus resultados em relação às finalidades e objectivos educativos partilhados. (p. 60)

O mesmo autor, na obra mencionada, define autonomia decretada como correspondente à descentralização, ou seja, a simples passagem de poderes ou competências do poder central para as entidades inferiores que estão situadas a nível local. Se entendermos que a descentralização pode conter subentendidos alguns ideais de controlo ou desresponsabilização, esta autonomia decretada pode resultar numa simples atribuição de autonomia controlada pelo Estado em vez de significar a verdadeira emancipação, desenvolvimento e reconhecimento da escola.

A autonomia das escolas implementada por decreto não é sinónimo de sucesso na gestão de pessoas ou no desenvolvimento integral dos alunos e na sua formação nem corresponde, necessariamente, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras do sucesso. Na realidade, atribuir autonomia às escolas que não demonstram capacidade para exercê-la, isto é, gerir apropriadamente os campos administrativo-financeiro, organizacional e pedagógico pode resultar em práticas prejudiciais. Como referencia Formosinho (2005) “consagrar abstractamente a autonomia quando não há capacidade local concreta para a exercer pode ter resultados desastrosos, pois não é por uma decisão ser autónoma que ela se torna adequada.” (p. 312) Para minimizar esse perigo é necessário adaptar o grau de autonomia à real capacidade local das escolas para a desenvolver e gerir. Assim, é importante que o Estado exerça uma função reguladora e que participe no moroso processo de construção da autonomia das escolas adequando-a ao grau de

desenvolvimento das escolas. Mais acrescenta Lima (2011) ao referir que a autonomia decretada está na realidade “desprovida de sentido democrático e descentralizador, contraditoriamente subordinada a um governo heterónimo das escolas, a partir da acção do poder central, concentrado e desconcentrado...” (p. 44) Para o autor, as escolas continuam subordinadas à ação do poder central que as impede de se afirmarem localmente em parceria com o poder central e afirma que as escolas “(hétero) governadas e não escolas governantes” com direções atópicas estão mais ligadas a uma política de controlo do que de desenvolvimento da instituição.

A descentralização do sistema educativo não se pode operacionalizar sem que o verdadeiro conceito de autonomia esteja enraizado nas nossas práticas e seja facilitado pelas políticas educativas centrais. Formosinho (2005) defende, sobretudo, a autonomia pedagógica em prol do controlo burocrático que pode ser transferido da alçada do Estado para o poder local e ser confundido com a verdadeira autonomia, aquela que permite que as escolas detenham poder para escolher as suas práticas, criar novas oportunidades de formação e encabeçar a criação de projetos de cariz pedagógico entre a comunidade exterior e a escola.

O desenvolvimento de projetos ganha pertinência e importância quando o projeto é encarado como construtor de conhecimento e facilitador das aprendizagens dos alunos atenuando as diferenças cognitivas e culturais entre os mesmos, valorizando o que cada aluno tem de positivo e de bom para partilhar ao mesmo tempo que é catalisador do trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos. Os projetos de cariz pedagógico permitem ainda a abertura da escola ao meio exterior e favorecem a democratização da participação de todos na tomada de decisões e partilha de poder, beneficiando a interação entre os mais diversos agentes educativos. Os projetos conferem significado ao trabalho desenvolvido, na medida em que o sujeito se envolve na procura de respostas para um certo problema e se embrenha na construção do seu saber e na transformação do mundo. Como defendido por Freire (1993) “(...) quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer o seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito.” (p. 34)

Partilhando da opinião de Paulo Freire que acreditava que a educação tem o poder de formar criticamente o ser humano para exercer mais tarde a sua influência na sociedade onde se insere e transformá-la, John Dewey, referido por Costa (1998), defendia a educação como forma de preparar os alunos para viverem em sociedade e, como tal, considerava importante a escola permitir o desenvolvimento de competências

sociais nos alunos que permitissem a sua inserção na vida ativa, mas que também os possibilitasse mudar essa sociedade para melhor. Atendendo a esta forma de olhar para a educação, a escola deverá ser organizada de forma democrática valorizando a participação ativa dos alunos nos processos pedagógicos e, como referido por Valadares e Moreira (2009) a respeito da visão de Dewey para a educação, a escola deverá permitir experiências promotoras do espírito cooperativo social e aproximar-se das vivências da vida comunitária. A escola, preocupada com a construção de ambientes democráticos onde proliferam projetos que contribuem para a introdução de práticas colaborativas, deve proporcionar no seu interior uma vivência democrática e orientada para o desenvolvimento da cidadania. Neste sentido e de acordo com o pensamento de Freire (1993), os educadores têm o dever de ajudar na transformação do mundo e torná-lo um lugar onde seja possível conviver com a diversidade social e cultural de forma pacífica e humana.

Outros autores, nomeadamente Moreno (1978) citado por Costa (1998) apontam a escola como comunidade educativa viva onde se atribuí importância significativa à individualidade dos alunos, à construção de um projeto educativo que aglutine e potencialize os esforços de todos os agentes educativos (professores, alunos, pais e comunidade) valorizando a sua participação ativa e crítica na construção do projeto, através de um clima de co-responsabilização na participação e tomada reflexiva de decisões. O Projeto Educativo ganha, desta forma, cada vez mais expressão na identidade da organização. Costa (1991) entende que o Projeto Educativo é um

documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponte de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa. (pp. 23-24)

O Projeto Educativo, documento cuja importância é referida no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro para definir autonomia de escola como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (art. 2.º, 1), é o documento referenciador de toda a ação da escola elaborado com a participação de todos os agentes educativos, internos e externos à escola, mediante os objetivos pretendidos para a organização escolar. Constitui a base para a criação de projetos inovadores que facilitem a introdução de metodologias de trabalho pedagógico diferentes e estratégicas no sucesso

dos alunos. Como afirma Costa (1991) “as práticas escolares baseadas no desenvolvimento de Projectos Educativos próprios de cada estabelecimento de ensino (...) colocam a escola perante um novo protagonismo em termos de acção, investigação e inovação educacional.” (p. 53) Apesar das escolas se regerem pelos mesmos documentos legislativos e obedecerem a uma estrutura organizativa idêntica, o PE permite que as escolas se destaquem umas das outras pela afirmação da sua individualidade atendendo à sua diversidade social, cultural e profissional, às suas características, à sua visão e à sua missão.

Relativamente ao panorama Português, Costa (1998), identifica duas linhas de atuação importantes, nomeadamente a escola como comunidade educativa e a gestão democrática das escolas. Defende ainda uma conceção de escola em que se valoriza as pessoas e a sua participação planeada e equilibrada na vida escolar. A autonomia permite que as escolas, de acordo com os seus princípios e a sua missão, assumam a responsabilidade dos percursos escolhidos e atividades desenvolvidas e possam envolver todos no processo educativo e na tomada de decisões.

É sob esta filosofia de ensino e sob a alçada do desenvolvimento de uma autonomia real e produtiva que a Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço implementou o Projeto de Aprendizagem Cooperativa reconhecendo a sua importância no desenvolvimento das competências sociais dos alunos e na aprendizagem dos mesmos.

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa, encontra-se consagrado no PEE que estabelece as linhas gerais de atuação da referida escola para o quadriénio 2015-2019 como uma estratégia para atingir o objetivo A.1 - Centrar a Atividade Docente na Prática Pedagógica do referido documento, contribuindo, assim, para o sucesso académico dos alunos (ver anexo 2).

3.2. A Liderança

O estudo da liderança ganhou importância ao longo do século XX e foi objeto de estudo por parte de muitos estudiosos tendo o conceito de liderança evoluído consoante as mudanças nos campos económico, político ou social de cada época. Assim, existe uma multiplicidade de definições sobre liderança sendo que umas estão mais relacionadas com vertentes culturais, outras relacionadas com correntes mais científicas e até mesmo a

correntes de ordem prática como refere Barracho (2012). O estudo da liderança também se tornou importante no campo militar, político e, sobretudo, no campo organizacional. O conceito de liderança é, então, um conceito polissêmico pois a sua definição não é única e definitiva assim como o é o conceito de líder. De acordo com os vários estudiosos que se debruçam sobre o tema há concepções que enfatizam fatores diferentes, mas que na opinião de Rego (1998) deverão todas contribuir para a compreensão do fenómeno em toda a sua plenitude não sendo necessário considerá-las como correntes certas ou erradas.

Torna-se importante fazer uma breve análise histórica do conceito para compreender as alterações que foi sofrendo e entender como é que a liderança é caracterizada, hoje, por estudos mais recentes. O conceito de liderança estava inicialmente ligado a correntes que a atribuíam a características pessoais como refere Costa (2000) ao explicar que entre as décadas de 30 e 60 o conceito de liderança estava, sobretudo, relacionado com a noção mais tecnicista da liderança e que mais tarde, a partir dos anos 80, surgiu um movimento conhecido por Nova Liderança, no qual se enquadra conceitos como a Liderança Transformacional, passando-se a dar importância ao contexto e às pessoas que trabalham com o líder, em oposição a outros conceitos como o de Liderança Transacional e outros, ainda, como os conceitos de Liderança Carismática e de Liderança Visionária.

Entre a década de 30 e finais da década de 40 do século passado, prevaleceu a noção que o líder nascia com certas características de personalidade que o distinguiam dos demais e o capacitavam para liderar (*líder nato*), ideia difundida pela Teorias dos Traços. Rego (1998) salienta que os traços identificados como essenciais ao sucesso eram a inteligência, a criatividade, a fluência verbal, a autoestima, a estabilidade emocional, a energia, a intuição penetrante e a capacidade de persuasão, tendo esta teoria se tornado obsoleta.

Nos anos 50, surgiu um novo conceito de líder, o *líder treinado*, associado à crença que o líder se poderia construir. Sendo assim, era necessário saber quais as características e comportamentos a valorizar na formação do líder e que deveriam constar de um programa da formação específica para os interessados em exercer funções de liderança. Esta noção está de acordo com os ideais defendidos pela Teoria dos Comportamentos.

A partir dos anos 60, as Teorias Situacionais que na opinião de Rego (1998) “enfatizam a importância dos factores contextuais para a compreensão da liderança (...) e que afetam o trabalho do líder e a sua relação com subordinados, colegas, superiores

hierárquicos e pessoas exteriores à organização.” (p. 44), fizeram nascer o conceito de Liderança Situacional. Ganha relevância a noção de *líder ajustável*.

Já a partir dos anos 80, surge a ideia de *líder transformacional* realçando-se a proatividade e capacidade do líder para motivar os outros, estar atento às necessidades individuais e de desenvolvimento profissional das pessoas, tornando-as mais empenhadas em alcançar o sucesso da organização como referem Bento e Ribeiro (2013). Esta evolução do conceito torna notória a importância da relação social na liderança, passando-se de uma perspectiva mais tecnicista deste conceito para uma perspectiva onde o social e o humano assumem maior relevância.

A evolução dos estudos sobre esta temática mostra-nos que a liderança não é uma característica da pessoa, mas antes a conjugação de várias componentes como as características pessoais do líder, as atitudes que ele toma, bem como os seus interesses e necessidades que se interligam com as características do grupo das pessoas lideradas, com as características da instituição e com a envolvência económica, social e política.

Como refere Barracho (2012) o conceito de liderança pode estar correlacionado com três visões distintas: pode ser encarado como atributo de uma posição, como uma característica pessoal ou ainda como uma categoria de comportamento. Na grande maioria dos conceitos é realçada a relação existente entre a pessoa que exerce influência sobre outras e as que se deixam influenciar, como patente na opinião de Sergiovanni (2004b) quando refere que a liderança é “(...) o processo de levar um grupo a agir de acordo com os objectivos do líder (como é habitualmente o caso nas organizações empresariais) ou propósitos partilhados (como deveria acontecer nas escolas).” (p. 124) O autor em referência acrescenta que a liderança não pressupõe o comando de ordens, mas antes uma relação de influência recíproca entre o líder e os seus seguidores.

O conceito de liderança pressupõe, então, a existência de um processo bilateral de influência que se estabelece entre uma pessoa que lidera e um grupo de pessoas que reconhece a influência do líder e valida as suas ações; a influência surge assim como força central nas diferentes definições de liderança.

Para Kouzes e Posner (2007) a liderança é algo que pode ser desenvolvida por todos e surge nas mais variadas oportunidades. Para os autores, a liderança é associada às relações que se estabelecem entre líder e os seus seguidores e é algo que não sendo necessariamente inerente a características pessoais, pode ser aprendida e desenvolvida a partir da autoconsciência do líder que o permitirá em humildade e diálogo reconhecer as suas áreas de atuação e de mudança. Kouzes e Posner (2007) defendem que

(...) a liderança é um conjunto de capacidades e de habilidades que são úteis quer se esteja numa posição de poder ou na linha da frente, (...) E, como qualquer capacidade, pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com a prática e as reacções, os modelos que se segue e o treino. (p. 371)

De acordo com Costa (2000) a liderança “(...) depende dos contextos, das situações de modo que determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficiência num contexto diferente” (p. 8).

Os termos liderança e líder estão, naturalmente, interligados sendo que a liderança é um conjunto de ações que alguém (o líder) preconiza com vista à obtenção de resultados ou à concretização de determinados objetivos. Silva (2010) estabelece a relação entre liderança e líder da seguinte forma:

a liderança é a acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos. (p.53)

3.2.1. Estilos de Liderança

Muitos são os autores que se debruçam sobre o estudo da liderança e dessa ação resultam teorias e estilos de liderança diferentes que apresentam um conjunto de traços que distinguem os líderes dos demais e explicitam a forma como os líderes exercem a sua influência sobre os liderados. Apesar de diferentes, todos os estilos de liderança podem ser válidos e produtivos desde que adaptados ao contexto, às características da organização e dos liderados, salvaguardando, sempre, o conforto no exercício de qualquer que seja o estilo de liderança. Como defende Bertrand Guillemet (1988) referido por Ricardo (2014) “o estilo de liderança deve, contudo, permanecer natural e confortável para o líder, e é relativamente inútil para ele tentar adoptar um estilo no qual não se sente à vontade.” (p. 107) É de salientar que não há estilos de liderança que possam ser considerados mais eficazes em detrimento de outros. Fraga (2014) defende que “A eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, da pessoa e da situação em causa. Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas, devendo uma chefia ter em conta as características da situação, antes de adoptar determinado estilo.” (p. 156)

Apesar das diferentes terminologias sugeridas pelos vários autores, Ricardo (2014) refere ter surgido como ideia basilar três estilos de liderança cuja autoria foi, inicialmente, de Kurt Lewin, sendo eles a Liderança Autocrática, a Liderança Democrática e, por fim, a Liderança Liberal (*Laissez-Faire*). Assim, e baseado em Barracho (2012) e Ricardo (2014), por Liderança Autocrática entende-se aquela em que o líder estabelece as diretrizes e os objetivos a atingir, assume individualmente responsabilidades e desempenha funções sem o envolvimento do grupo, recaindo no líder a ênfase da liderança. Por Liderança Democrática compreende-se a inclusão do grupo no debate e na definição de diretrizes recorrendo ao saber técnico do líder, quando se justifica. Aqui, o destaque recai não só sobre o líder, mas também sobre os liderados, não sendo clara a distinção entre ambos; o líder tende a ser um membro normal do grupo. Por último, a Liderança Liberal (*Laissez-faire*), termo cunhado por Kurt Lewin em 1939, é caracterizada pela ação de um líder que dá liberdade aos membros do grupo para tomarem decisões tanto a nível individual como a nível coletivo, sendo diminuta a sua participação. Este tipo de líder confia nos seus liderados em quem recai toda a importância do processo e não desenvolve esforços no sentido de avaliar ou regular os acontecimentos. Alguns autores apelidam este estilo de liderança de não-liderança defendendo que o líder se demite do seu papel de liderança pela ausência do uso da sua autoridade e responsabilidade deixando o processo decisório apenas nas mãos de terceiros.

Um outro estilo de liderança que ganhou mais expressão ao longo do tempo, foi o de Liderança Transformacional por oposição ao de Liderança Transacional, da autoria de Burns que cunhou os termos em 1978. Relativamente à Liderança Transformacional, Burns defendia uma relação muito próxima entre líder e liderados, baseada no reconhecimento pelo trabalho de ambas as partes, acreditando que através da envolvência dos liderados no processo decisório, o líder estava, também, a formar novos líderes (Calaça & Vizeu, 2015). Como referem Castanheira e Costa (2007)

este tipo de Liderança caracteriza-se por ter uma forte componente pessoal na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes, de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideais. (p.143)

Ainda de acordo com os autores supracitados, a Liderança Transformacional comporta em si alguns elementos que a distinguem dos restantes conceitos, a saber, o elemento carismático indutor do sentido de visão, de respeito e de orgulho; o elemento

inspiracional que motiva e que vai permitir definir objetivos e o estabelecimento de metas; o elemento de respeito pelas pessoas e, por fim, o elemento de incitamento intelectual no sentido de estimular as pessoas a saírem da sua zona de conforto ao estabelecer novas metas a atingir.

O líder transformacional tem a capacidade de atrair os seguidores através do seu exemplo, do respeito que demonstra ter pelas pessoas valorizando o seu contributo e através das suas ações que refletem a visão e a missão que ele tem da organização e que de forma subtil tenta incutir nos seus seguidores tornando-os proativos.

Outros autores dedicaram-se ao estudo deste tipo de liderança comungando de ideias semelhantes. Assim, Revez (2004) referido por Costa e Costa (2007) refere que “a liderança transformacional é a que possui como pedra basilar da sua dinâmica a motivação dos seus seguidores, para que cada um deles seja, por si, um verdadeiro líder” (p 4) ao contrário da liderança transaccional. Em oposição, Silva (2010) relembra que o líder transformacional “(...) estimula o grupo a transcender os seus interesses pessoais em função de uma visão de futuro” (p. 60) enquanto o líder transaccional se preocupa mais com os seus interesses pessoais e avalia a concretização dos objetivos estabelecidos. Segundo Silva (2010) “a liderança transformacional difere da transaccional, pois, de acordo com a última, os seguidores são impelidos por razões de interesse pessoal, enquanto na anterior transcendem as suas próprias necessidades em benefício da organização (...)” (pp.60-61) O autor acrescenta que o líder transaccional recompensa ou penaliza, consoante o efeito da ação dos seus seguidores seja considerado como algo satisfatório ou não. A Liderança Transformacional, por sua vez, alicerça-se na aptidão do líder para motivar e fomentar o cumprimento dos objetivos por parte dos seguidores.

Analisando o trabalho de Burns (1978), Barracho (2012) estabelece as principais diferenças entre o líder transformacional e o líder transaccional deste modo:

a liderança transformacional implica que o líder exerça influência nos subordinados, cujo efeito consiste em dar poder aos subordinados para que eles se possam converter em líderes e agentes de mudança durante o processo de transformação da organização. Os líderes transformacionais procuram minimizar erros, antecipando proactivamente o seu diagnóstico e, quando estes ocorrem, tentam transformá-los em experiências de aprendizagem e não simplesmente punir ou criticar os subordinados por terem cometido um erro. (p. 156)

Continuando com esta análise, salienta-se que a Liderança Transaccional tem subjacente a ideia do proveito individual em detrimento do bem da organização, ou seja,

os líderes transacionais cuja autoridade advém da sua posição em relação aos seus seguidores, dão a entender ao longo do processo que os liderados são motivados pelo facto de saberem que serão beneficiados no fim do processo. Já os líderes transformacionais estão mais preocupados em motivar e dotar os seus seguidores de competências que catapultem a organização para o sucesso coletivo promovendo valores basilares à integridade moral do ser humano como a honestidade, a responsabilidade e o sentido de honra. Como acrescenta Barracho (2012), a Liderança Transformacional diz respeito ao

processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus auto-interesses (designadamente os materiais) em favor dos objectivos da organização, conseguindo assim obter o seu empenhamento e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos por parte dos seguidores. (p. 156)

Rego (1998) também refere que o poder dos líderes transacionais advém tanto da sua posição hierárquica como do respeito pelas regras e pela tradição. Já os líderes transformacionais influenciam os seus seguidores através da inspiração que lhes provocam. O autor refere, ainda, que “os líderes transformacionais inspiram os seus seguidores, conseguem implementar grandes mudanças nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, e obtêm deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objectivos.” (Rego, 1998, p. 392) Por sua vez, os líderes transacionais motivam os seus seguidores através da ideia de proveito próprio.

Bass (1990), salientou os efeitos que os diferentes tipos de líderes têm nos seguidores. A Liderança Transformacional “*occurs when leaders broaden and elevate the interests of their employees, when they generate awareness and acceptance of the purposes and mission of the group, and when they stir their employees to look beyond their own self-interest for the good of the group.*” (p. 21)

A Liderança Transacional pressupõe obediência por parte dos seguidores atribuindo, para tal, recompensas materiais depois dos líderes identificarem as necessidades dos seus seguidores enquanto a Liderança Transformacional pressupõe uma relação baseada no respeito, no reconhecimento, na confiança e lealdade, bem como na admiração e no respeito pelo líder. Segundo Bass (1990) os líderes transformacionais “*frequently raise standards, take calculated risks, and get others to join them in their vision of the future. Rather than work within the organizational culture, they challenge and change that culture (...)*” (P. 23) O autor referido (idem, 1990) refere ainda que os

líderes transformacionais têm melhores relações com os seus supervisores e contribuem mais para a organização do que os líderes transacionais: “*Transformational leaders have better relationships with their supervisors and make more of a contribution to the organization than do those who are only transactional.*” (p. 22)

Castanheira e Costa (2007) acrescentam que os líderes transacionais, ao contrário dos líderes transformacionais, especificam quais os comportamentos que os liderados devem ter para atingir os objetivos pretendidos sem se preocuparem com as capacidades intelectuais ou, até mesmo, com a motivação, sendo a relação que estabelecem com os seguidores baseada no cumprimento de objetivos e na dependência no líder em vez de ser baseada na superação criativa dos desafios que as organizações enfrentam.

Bass (1990) é de opinião que a Liderança Transformacional traz benefícios à instituições já que “*transformational leadership should be encouraged, for it can make a big difference in the firm's performance at all levels. Managers need to do more than focus on the exchange of material, social, and personal benefits for services satisfactorily rendered.*” (p.25)

Independentemente do estilo de liderança adotado, Fraga (2014) salienta que

O que é crucial para o impacto positivo de um líder é a capacidade de escolher, de entre um leque de estilos disponíveis, aquele que melhor se aplica à situação em concreto, e não recorrer apenas a um ou dois estilos para lidar com todo o tipo de situações. (p. 163)

A eficácia da liderança prende-se, ainda, como advoga Fraga (2014), com determinados fatores como a experiência profissional dos colaboradores, a natureza das tarefas e o grau de risco, assim como os recursos disponíveis. Os líderes eficazes, como refere Fullan (2001), preocupam-se em estabelecer compromissos com os seus colaboradores a longo prazo e poderão tornar-se mais eficientes na sua ação ao preocuparem-se em desenvolver os aspetos essenciais da liderança, a saber, a definição de um objetivo moral, a compreensão do processo de mudança, o desenvolvimento de relacionamentos, a construção e a partilha do conhecimento e a preocupação por manter padrões de coerência que catalisam a ação da organização.

Apresentam-se de seguida alguns modelos de liderança de autores importantes na compreensão desta temática, a saber, os Estilos de Liderança do *Multifactor Leadership Questionnaire* (Questionário Multifactorial de Liderança) de Bass e Avolio (2004); as Cinco Práticas da Liderança Exemplar de Kouzes e Posner (2007); os Seis Estilos de

Liderança de Goleman *et al* (2002) e os Sete Princípios da Liderança Sustentável de Hargreaves e Fink (2007).

3.2.1.1. Os Estilos de Liderança do *Multifactor Leadership Questionnaire* de Bass e Avolio

O *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) de Bass e Avolio (2004), de acordo com a sua gênese, pretende identificar os vários tipos de liderança e comportamentos eficazes que estão intimamente ligados à eficiência e ao sucesso das instituições, assim como ao sucesso a nível individual dos líderes. O MLQ foca a sua atenção nos comportamentos individuais dos membros, de qualquer organização, que sejam promotores da transformação organizacional e individual dos seus afiliados. Este questionário identifica e avalia comportamentos de liderança que motivam as pessoas na concretização dos padrões de desempenho definidos, assim como na superação das suas limitações e no desenvolvimento das suas capacidades com vista à persecução dos objetivos. O MLQ (ver apêndice 1 ou 2) é constituído por um conjunto de 45 afirmações que pretendem identificar comportamentos importantes de eficácia e de liderança que se agrupam em 12 fatores, divididos pelos três tipos de liderança, a saber: Liderança Transformacional (5 fatores), Liderança Transacional (2 fatores) e Liderança *Laissez-faire* (2 fatores) como elucidado na tabela 6.

Grupos		Escalas	Questões
Tipos de Liderança	Liderança transformacional	1. Influência Idealizada (atributos) 2. Influência Idealizada (comportamentos) 3. Motivação Inspiracional 4. Estimulação Intelectual 5. Consideração Individual	10, 18, 21, 25 6, 14, 23, 34 9, 13, 26, 36 2, 8, 30, 32 15, 19, 29, 31
	Liderança Transacional	6. Recompensa pelos objetivos atingidos 7. Gestão por Exceção (ativa)	1, 11, 16, 35 4, 22, 24, 27
	Liderança <i>Laissez-Faire</i>	8. Gestão por Exceção (passiva) 9. <i>Laissez-faire</i>	3, 12, 17, 20 5, 7, 28, 33
Resultados da Liderança		Esforço Extra Eficácia Satisfação	39, 42, 44 37, 40, 43, 45 38, 41

Tabela 6 - Escalas e estilos de liderança – MLQ

Este questionário, para além de avaliar os tipos de liderança elencados anteriormente, evidencia os resultados que advêm do tipo de liderança exercido, denominados pelos autores de Esforço Extra, Eficácia e Satisfação.

De acordo com Bass e Avolio (2004) o MLQ apresenta vantagens relativamente a outros questionários de liderança pois a abrangência de comportamentos evidenciados é muito maior. Estes comportamentos estão associados aos três estilos de liderança, sendo que, em extremidades opostas, estão os comportamentos que se enquadram na Liderança Transformacional, promotora de comportamentos a nível superior no sucesso dos indivíduos e da organização e na Liderança *Laissez-faire* que se caracteriza pela passividade do líder pela sua não liderança pela ausência de responsabilidade. Uma outra vantagem do MLQ reside no facto de poder ser aplicado a vários níveis de liderança nas organizações independentemente da posição que o líder ocupa na instituição.

Este questionário também se destaca de outros instrumentos pelo enfoque atribuído pelo líder ao seu próprio desenvolvimento intelectual, assim como, ao desenvolvimento dos outros e da organização. Por fim, o questionário é claro na identificação dos comportamentos eficazes do líder apontando o caminho a percorrer caso a sua ação não promova os resultados esperados.

O MLQ usa a escala de Likert, com 5 níveis representantes da frequência dos comportamentos dos líderes de acordo com a perceção dos inquiridos e cuja amplitude de estimativa varia entre 0 e 4 como indicado na tabela 7.

0 - Nunca	1 - Raramente	2 – Algumas vezes	3 – Muitas vezes	4 - Frequentemente
-----------	---------------	-------------------	------------------	--------------------

Tabela 7 – Níveis da escala de Likert do *Multifactor Leadership Questionnaire*

As respostas dos sujeitos da investigação são distribuídas por 12 categorias e dispostas pelos três tipos de liderança e pelos resultados da liderança, já numa fase posterior ao preenchimento do questionário. Logo a seguir, as médias obtidas em cada uma das categorias são calculadas para se chegar a uma conclusão a respeito do estilo de liderança que os questionados apresentam, traduzido por valores baseados na frequência da observação das atitudes dos líderes e das perceções dos resultados da liderança.

Apresenta-se uma descrição sumária dos fatores do MLQ que segundo Bass e Avolio (2004) identificam aspetos distintos dentro de cada estilo de liderança já referidos anteriormente.

3.2.1.1.1. A Liderança Transformacional

Fator Influência Idealizada – atributos

A influência idealizada refere-se à forma como os líderes são perspectivados pelos outros. Os líderes transformacionais são idealizados pelos colaboradores que se identificam com o líder, pois este é percebido como um modelo a seguir pelo seu profissionalismo, razão pela qual os seus seguidores demonstram confiança e lealdade para com ele, identificando-se também com a sua missão.

Os líderes transformacionais, com forte sentido social, desenvolvem nos seus colaboradores a autonomia, a vontade de concretização e de serem bem-sucedidos assim como o seu desenvolvimento profissional por longos períodos para que contribuam, ao máximo, para a missão do líder e para a concretização dos objetivos definidos.

Fator Influência Idealizada – comportamentos

Este fator está relacionado com os comportamentos evidenciados pelo líder. Através das suas decisões o líder demonstra ter um forte sentido de missão e de estar comprometido com a concretização das metas estabelecidas e com o sucesso da organização. É um líder que inspira confiança e respeito nos seus colaboradores pela sua preocupação com as questões éticas e morais que envolvem o trabalho da organização e é um líder que consegue passar para as pessoas com quem trabalha as mais-valias dos seus ideais como sendo os melhores para a organização e para os seus colaboradores.

Fator Motivação Inspiracional

Os líderes inspiracionais são capazes de demonstrar aos outros, de uma forma simples e perceptível por todos, o que é necessário fazer para atingir os objetivos comuns, através da sua capacidade de antever o que é possível concretizar e como concretizá-lo. Estes líderes revestem de significado o que é necessário realizar e promovem expectativas positivas quanto às tarefas que são necessárias desempenhar.

Fator Estimulação Intelectual

O líder transformacional fomenta a estimulação intelectual dos seus seguidores a nível das suas ideias e valores. Através da estimulação intelectual o líder desenvolve nos seus seguidores novas perspectivas sobre problemas antigos e a capacidade de resolução de problemas futuros, tornando os seus seguidores autónomos na resolução de situações

problemáticas de forma criativa e inovadora. Os liderados são encorajados a questionar os seus próprios pontos de vista e valores, incluindo os do líder, sempre que se mostrarem inadequados desenvolvendo, desta forma, a capacidade para antever problemas que não foram detetados pelo líder.

Fator Consideração Individualizada

Este fator está ligado com a capacidade do líder reconhecer os seus seguidores como pessoas individuais, com preocupações e necessidades específicas, e ser capaz de apoiar e encorajá-los a superarem as suas dificuldades de modo a concretizarem-se totalmente. O líder mostra-se preocupado e atento às pessoas e trata-as de forma única e, de acordo com as suas especificidades, atribui-lhes tarefas e objetivos individuais. Este tipo de líder desenvolve uma cultura organizacional que promove e apoia o crescimento profissional a nível individual.

3.2.1.1.2. A Liderança Transaccional

Fator Recompensa pelos objetivos atingidos

Este fator define a ação do líder transaccional quando este reconhece o trabalho dos seus seguidores em função da concretização das tarefas e dos objetivos definidos e alcançados, premiando-os por isso. O líder especifica com clareza as tarefas que os colaboradores deverão desempenhar e recompensa-os, tanto a nível individual como a nível do grupo, se os resultados esperados forem alcançados.

Fator Gestão por Exceção - ativa

O líder esclarece os seus seguidores quanto aos padrões de desempenho e clarifica o que não devem fazer por resultar em práticas ineficazes punindo-os perante o incumprimento desses padrões de desempenho expectáveis. Esta forma de liderança necessita de monitorização constante dos comportamentos desviantes, erros ou falhas com o intuito de os corrigir de imediato.

3.2.1.1.3. A Liderança *Laissez-Faire*

Fator Gestão por Exceção - passiva

Nesta forma de liderança, a passividade do líder destaca-se estando interligada negativamente com o desempenho e os resultados da organização. O líder demonstra incapacidade para atuar de forma sistemática perante as situações problemáticas que vão surgindo. Este tipo de líder evita prestar esclarecimentos sobre quais as tarefas e os comportamentos que são expectáveis por parte dos seguidores, ou quais são os objetivos que deverão ser alcançados. Esta liderança tem impacto negativo nos seguidores.

Fator Liderança - *Laissez-Faire*

Quando este tipo de liderança se evidencia, isto é, quando há praticamente ausência de liderança, apresenta-se-nos um líder que evita tomar decisões, envolver-se ou atuar nos momentos mais críticos. É um líder que está ausente quando é necessária a sua presença ou orientação e que adia a resposta a decisões urgentes.

3.2.1.1.4. Os Resultados da Liderança

No que concerne aos Resultados da Liderança, Bass e Avolio (2004) e apontam três categorias: Esforço Extra, Eficácia e Satisfação.

Fator Esforço Extra

O Líder leva a que os liderados façam mais do que é esperado e desenvolve neles a vontade de se superarem através do seu esforço. Desenvolve-lhes, de igual modo, o desejo para serem bem-sucedidos.

Fator Eficácia

O líder é eficaz na representação dos seus seguidores perante os seus superiores hierárquicos e vai ao encontro das suas necessidades profissionais a nível individual sem deixar de ser capaz de identificar as necessidades da organização a nível global. É um líder que lidera um grupo eficaz.

Fator Satisfação

O líder demonstra usar métodos de liderança satisfatórios trabalhando com os demais de forma cordial e proporcionando um agradável ambiente de trabalho.

3.2.1.2. As Cinco Práticas da Liderança Exemplar de Kouzes e Posner

Kouzes e Posner interessaram-se pelo estudo da temática da liderança ao longo de muito tempo e sustentaram o seu trabalho em relatos de liderança para apresentarem o seu modelo de liderança: As Cinco Práticas da Liderança Exemplar, que se baseia em mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam e encorajar a vontade. De acordo com este modelo, as oportunidades de liderança surgem em qualquer altura em qualquer lugar e de acordo com Kouzes e Posner (2007) “A liderança não tem preocupações com questões raciais ou religiosas, não conhece impedimentos étnicos ou culturais. Encontrámos liderança exemplar em todos os sítios onde procurámos.” (p. 35) Segue-se uma breve descrição das práticas conducentes de uma liderança exemplar.

Mostrar o caminho

Os líderes têm de ser claros, partilhar com seus seguidores os princípios orientadores da sua ação e clarificar quais os valores importantes para a sua organização baseados nas suas crenças mas, sobretudo, resultantes do diálogo que estabeleceram com as pessoas na edificação de princípios e valores coletivos. Os líderes têm de ser coerentes, agirem em conformidade com o que advogam e darem o exemplo. Segundo Kouzes e Posner (2007) “Os líderes exemplares sabem que se querem conseguir empenho e alcançar os padrões mais elevados, têm de mostrar o comportamento que esperam dos outros.” (p. 36) e conquistar o respeito dos seus seguidores através das suas ações, possibilitando-o de exercer a sua liderança.

Inspirar uma visão conjunta

O ser humano é movido pelo desejo de ter aquilo que ainda não possui quando o objeto de desejo é visualizado como sendo seu num futuro próximo. Ser capaz de partilhar uma visão de futuro aliciante e alicerçada em vontades coletivas é um dos fatores chave na liderança exemplar. Assim, o líder deverá ser capaz de ouvir as pessoas e construir

uma imagem de futuro coletiva, apresentar possibilidades reais de desenvolvimento pessoal e organizacional, ainda não experienciadas, para captar o apoio dos seus colaboradores. Como referem os autores Kouzes e Posner (2007), o líder não age sozinho e deverá estar ciente dos desejos, das crenças das pessoas para com elas construir uma visão de futuro, traçar objetivos e concretizar ações de mudança. Para Fraga (2014) a capacidade do líder inspirar uma visão conjunta “(...) se viabiliza a partir dos códigos linguísticos do líder e da sua habilidade em incorporar no seu discurso e na sua visão as necessidades do grupo.” (p. 154) Conforme Kouzes e Posner (2007) “As pessoas têm de acreditar que os líderes compreendem as suas necessidades e que têm noção dos seus interesses. A liderança é um diálogo, não um monólogo.” (p. 39)

Desafiar o processo

Os líderes que pretendam ser eficazes e exemplares têm de ser capazes de quebrar as amarras da rotina e empreenderem esforços no sentido de conduzirem as organizações num processo de inovação e, conseqüentemente, de mudança. Para isso, terão que correr riscos, embora calculados, e criarem janelas de oportunidades para a experimentação, o reconhecimento dos esforços individuais e coletivos e criar uma rede de apoio com o intuito de fomentarem o desenvolvimento organizacional. Como salientam Kouzes e Posner (2007) o líder deve ter a capacidade de se auto superar na procura da inovação que advém da sua capacidade em ouvir e não ter medo de falhar e de avançar dando pequenos passos. “As pequenas vitórias, quando empilhadas em cima umas das outras, dão uma confiança que nem os maiores desafios conseguem abalar. Assim fortalecem o compromisso com o futuro a longo prazo.” (idem, p. 41) O líder deverá estar consciente da capacidade dos seus colaboradores para assumirem riscos e empreenderem mudanças sob a pena de, se não o fizer, estar a ditar o fracasso da organização originado pela insegurança das pessoas.

Permitir que os outros ajam

Uma liderança exemplar pressupõe a criação de ambientes colaborativos que fomentam a participação ativa das pessoas baseada em relações de confiança e apoio mútuo que permitam criar uma visão coletiva e uma organização viva. As práticas da liderança tradicional de comando e de instrução já não têm lugar nas organizações de hoje. De acordo com Kouzes e Posner (2007) “(...) os líderes trabalham no sentido de que as pessoas se sintam fortes, capazes e empenhadas. Os líderes permitem que os outros

ajam, não a exibir o poder que têm, mas a abrir mão dele e a transmiti-lo.” (p. 43) Ao estabelecer relações de confiança e de apoio profissional, ao criar ambientes participativos e incutir nas pessoas a predisposição para a mudança e a inovação, os líderes formais estão a possibilitar que os seus colaboradores sejam também eles líderes.

Encorajar a vontade

A capacidade de encorajar os outros a seguir em frente em momentos de cansaço, desapontamento ou fraqueza é essencial numa liderança que se quer exemplar. O líder deve ser capaz de demonstrar a sua preocupação com as pessoas e reconhecer os seus feitos tanto a nível individual como publicamente. De acordo com Kouzes e Posner (2007) “Faz parte do trabalho do líder mostrar gratidão pelos contributos das pessoas e criar uma cultura de celebração de valores e de vitórias.” (p. 45) O encorajamento e o reconhecimento dos feitos das pessoas geram sentimentos positivos, de pertença e de identidade que contribuem para que as pessoas tenham vontade de fazer mais e melhor, de se superarem em prol do sucesso da organização.

Para Kouzes e Posner (2007) o seu modelo de liderança - As Cinco Práticas da Liderança Exemplar – desenvolve nas pessoas energia, empenho, produção, poder, influência e “quanto mais se usar as práticas dos líderes exemplares, mais probabilidades se vai ter de influenciar positivamente as outras pessoas da organização.” (p. 375)

3.2.1.3. Os Seis Estilos de Liderança de Goleman

Na liderança emocionalmente inteligente, os autores Goleman, Boyatzis e McKee (2002) destacam duas dimensões: a ressonância e a dissonância. A primeira reporta-se ao tom emocional do grupo em consequência do efeito positivo da ação dos líderes gerando energia, emoções positivas e entusiasmo no grupo, pois como afirmam Goleman *et al* (2002) “As emoções das pessoas constituem a cola que une os membros de uma equipa entre si e os liga à organização.” (p. 40) A segunda refere-se à sincronia empática que traduz, ou não, a existência de sincronia entre as ações e as emoções dos líderes e dos colaboradores. A propósito dos efeitos da ação dos líderes, os autores da obra citada identificaram seis estilos de liderança, salientando que os líderes eficazes atuam de acordo com as premissas de um ou mais dos seis estilos diferentes de acordo com as suas

necessidades e circunstâncias que envolvem a sua ação. Os autores (idem, 2002) salientam as mais-valias do seu modelo em relação aos existentes como “a compreensão das competências de inteligência emocional que estão associadas a cada estilo de liderança e – não menos importante – a relação causal entre cada estilo e os efeitos sobre o clima de trabalho e o desempenho.” (p. 76)

Os estilos foram divididos em dois grupos distintos consoante os efeitos que produzem, a saber, os estilos ressonantes que potenciam o desempenho são o visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático. Os estilos dissonantes, que deverão ser usados cautelosamente devido aos seus possíveis efeitos disfuncionais, são o pressionador e o dirigista. Segue-se uma breve descrição dos vários estilos.

Estilo Visionário

Este é o estilo que se revela mais eficaz e aponta o caminho a percorrer, deixando liberdade às pessoas para a inovação, assumindo os riscos calculados da sua ação. O líder partilha a sua visão, canaliza a ação dos colaboradores para a concretização dos objetivos partilhados e reconhece a importância das suas atitudes.

Os líderes visionários são transparentes nos seus intentos e ações e demonstram capacidade para inspirar ações, autoconfiança, autoconsciência e empatia, característica que revela ser muito importante na liderança visionária.

Segundo Goleman *et al* (2002) a liderança visionária aplica-se em situações em que “(...) ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessária uma orientação clara.” (p. 77)

Estilo Conselheiro

Os líderes conselheiros são capazes de levar os seus colaboradores a identificarem os seus pontos fortes e fracos, estabelecendo um paralelo entre os desejos pessoais e profissionais. Estes líderes facilitam o estabelecimento de objetivos e das tarefas necessárias para a sua concretização por parte das pessoas, mantendo-as motivadas ao longo do tempo através de desafios aliciantes.

A liderança conselheira produz um efeito positivo no clima organizacional e é passível de ser usada quando as pessoas pretendem o seu desenvolvimento profissional e são proactivas. De acordo com Goleman *et al* (2002) estes líderes são conselheiros, a sua autoconsciência emocional os torna autênticos e preocupados com os melhores interesses para os seus colaboradores.

Estilo Relacional

A partilha das emoções está na base da liderança relacional e os líderes relacionais valorizam as pessoas, dando maior importância às necessidades emocionais dos colaboradores do que à realização de tarefas e à concretização de objetivos criando, assim, redes relacionais sólidas baseadas na lealdade por parte das pessoas.

Este estilo de liderança tem efeitos positivos e é recomendado quando se pretende criar laços num grupo de trabalho, harmonizar o clima do grupo e melhorar as relações entre os membros do grupo. Conforme Goleman *et al* (2002) estes líderes “(...) estão principalmente interessados em promover a harmonia e estimular interações amigáveis, acarinhando relações pessoais que adensam a malha de ligações que mantêm com as pessoas que dirigem.” (p. 87)

Estilo Democrático

Neste estilo de liderança, o líder reconhece as pessoas pelos seus valores e contributos, provocando um efeito positivo no clima emocional do grupo. Os líderes democráticos desenvolvem a sua ação baseada em três das competências emocionais, consoante Goleman *et al* (2002): “(...) o espírito de equipa e de colaboração, a gestão de conflitos e a influência. Os melhores comunicadores são excelentes ouvintes - e a capacidade de ouvir é a qualidade principal dos líderes democráticos.” (p. 91) Estes líderes gostam de colaborar e preferem agir através da criação do espírito de equipa, da colaboração e da gestão de desavenças no seio do grupo.

Estilo Pressionador

O líder pressionador é eficaz em definir objetivos difíceis de alcançar e monitorizar a sua concretização identificando os pontos fracos das pessoas no sentido de os ultrapassar em prol do sucesso da organização. Este estilo de liderança é adequado quando se pretende levar o grupo a atingir objetivos de elevada qualidade, contudo, Goleman *et al* (2002) alertam para a facilidade com que este tipo de líder poderá contaminar negativamente o ambiente de trabalho por exigir demasiado provocando consequências emocionais nefastas.

Este estilo de liderança deverá ser usado com parcimónia e de forma adequada em conjunto com outros estilos para contrabalançar os seus efeitos e a sua falta de visão e de capacidade para gerar ressonância como referem Goleman *et al* (2002) Este estilo de liderança já pertence ao grupo da liderança dissonante.

Estilo Dirigista

Os líderes dirigistas são eficazes a acalmar os anseios do grupo em situações problemáticas de difícil resolução. Não obstante, estes líderes têm dificuldade em elogiar os colaboradores, razão pela qual prejudicam muito negativamente o clima emocional do grupo, destruindo o orgulho, a motivação e a satisfação do trabalho dos seus colaboradores. Apesar de ser útil o uso deste estilo de liderança em situações de crise ou no relacionamento com pessoas de difícil trato, pois estes líderes são capazes de ultrapassar grandes dificuldades, apresenta-se como sendo o menos eficaz de todos os estilos e enquadrar-se, também, nas lideranças dissonantes.

3.2.1.4. Os Sete Princípios da Liderança Sustentável de Hargreaves e Fink

O termo sustentabilidade remete para a noção de preservação de um bem comum que se pretende conservar no tempo para benefício coletivo de todos. Hargreaves e Fink (2007), relacionando a liderança com o campo educacional em alusão a um outro seu trabalho, Hargreaves e Fink (2003), referem que

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro. (p. 30)

Os autores identificaram sete princípios para uma liderança sustentável nas organizações escolares, promotora de mudanças profundas e duradoras. São eles a profundidade, a durabilidade, a amplitude, a justiça, a diversidade, a disponibilidade de recursos e a conservação.

1. Profundidade

Este princípio preconiza a importância e a profundidade de uma aprendizagem acessível a todos em detrimento de uma aprendizagem transitória e da apresentação de resultados rápidos obtidos em função de metas estabelecidas a curto prazo. A liderança sustentável defende uma aprendizagem duradora de acordo com objetivos sérios e de longo prazo dando primazia à qualidade em vez de à quantidade. Esta liderança permite que as pessoas se envolvam e se empenhem em estabelecer relações sólidas mantidas

através de um cuidado permanente. Como refere Fullan (2001), o relacionamento saudável entre pessoas é impulsor da mudança, da resolução de problemas e deverá constituir uma preocupação dos líderes eficazes.

2. Durabilidade

Este princípio consiste na preservação, ao longo do tempo, dos aspetos importantes que conduzem ao sucesso da organização e na preparação e sucessão das pessoas que a lideram para que as iniciativas que encetam não sejam frustradas com a sua saída da instituição. A liderança sustentável possibilita o desenvolvimento das pessoas para que assumam as funções do líder quando necessário. Como referem Hargreaves e Fink (2007) “A sucessão dos líderes e a capacidade de liderar ao longo do tempo independentemente de quem sejam os dirigentes, constituem um desafio central da sustentabilidade da liderança e da mudança no mundo educativo.” (p. 33).

3. Amplitude

Uma liderança distribuída e partilhada é essencial na Liderança Sustentável. O líder deve adotar uma postura de partilha do conhecimento e fomentar a liderança dos outros, dotando-os de ferramentas importantes e necessárias ao exercício de uma liderança partilhada. Este princípio reclama para todos a possibilidade de partilharem a liderança nas instituições como forma de uma participação ativa e moralmente responsável. Goleman *et al* (2002) partilham da mesma opinião quando referem que a liderança encontra-se repartida por todas as pessoas e não é apenas exercida pelo líder formal.

4. Justiça

Este princípio salienta que a liderança sustentável cuida do ambiente das organizações que não podem florescer à custa do sucesso de outras instituições, mas que partilham, antes, as suas boas práticas, o seu conhecimento e até mesmo os recursos com as outras instituições do meio circundante. Como advogam Hargreaves e Fink (2007) “Tal liderança não provoca danos nas organizações adjacentes nem na comunidade local e encontra activamente formas de partilhar conhecimento e recursos com elas. A liderança sustentável não autocentrada: é, pelo contrário, socialmente justa.” (pp 33, 34) Sergiovanni (2004b) alerta para a necessidade das escolas não funcionarem como um negócio e apela aos líderes escolares para se distanciarem dessa visão.

5. Diversidade

A liderança sustentável não favorece a padronização e valoriza a diversidade que enriquece a organização com pessoas que diferem nos seus conhecimentos e atitudes e, como tal, são uma mais-valia na construção de uma organização viva e coesa. Hargreaves e Fink (2007) defendem que “a liderança sustentável promove a diversidade no ensino e na aprendizagem, aprende com ela e consegue progresso estabelecendo redes coesas entre a riqueza dos seus variados componentes.” (p 34) A liderança sustentável renega a formatação de políticas educativas, da avaliação dos alunos, da formação docente, do currículo e das práticas educativas.

6. Disponibilidade de recursos

Como referem Hargreaves e Fink (2007), a liderança sustentável preocupa-se com os recursos da organização quer sejam humanos ou materiais. As pessoas são reconhecidas pelo seu trabalho e pelas atitudes de liderança ao longo do tempo de permanência na instituição. Esta liderança “zela pelos líderes, assegurando-se de que cuidam de si próprios. Tal liderança renova a energia das pessoas: não esgota os líderes, através da sobrecarga de inovações e de prazos irrealistas para concretizar a mudança.” (p 34)

7. Conservação

Este princípio defende a aprendizagem através das vivências importantes passadas com o objetivo de preparar e propiciar um futuro melhor. Para Hargreaves e Fink, (2007) “A Liderança sustentável revisita e revive as memórias organizacionais e honra o saber dos que transportam essa lembrança.” (p 35). O líder tem consciência das contribuições passadas e aproveita os ensinamentos que retirou delas para fazer a organização prosperar.

A liderança sustentável é encarada como uma forma viável de melhorar a qualidade do ensino pois é uma liderança que faz perdurar no tempo os efeitos positivos na gestão da aprendizagem dos alunos e da própria organização que enriqueceu com a diversidade e com a partilha de boas práticas que se revelaram profícuas no passado. Esta liderança sustentável tem no centro da sua ação as pessoas, sem discriminação e reconhece os seus feitos impelindo-as a tornarem-se líderes. A liderança sustentável tal como é percecionada por Hargreaves e Fink (2007)

pode levar-nos a um mundo onde se consiga concretizar com autenticidade a melhoria e o sucesso de todas as crianças naquilo que importa, que perdura e que vale a pena disseminar. Na liderança sustentável, age-se com sentido de urgência, aprende-se com o passado e com a diversidade, mostra-se resiliência face à pressão, espera-se pacientemente pelos resultados e não se conduz as pessoas ao esgotamento. Trata-se de um tipo de liderança justa e moral que nos beneficia a todos, agora e no futuro. (p. 35)

A liderança sustentável é orientada para a aprendizagem profunda dos alunos e mantem-se na sua rota, independentemente das dificuldades. É uma liderança que promove relações profundas entre as pessoas e as desenvolve para serem igualmente líderes. Como refere Fullan (2001), as instituições bem-sucedidas estão repletas de líderes a vários níveis para além do líder formal que se preocupam e facilitam o desenvolvimento organizacional. Acrescenta o autor (idem, 2001) que “(...) o melhor contributo da liderança é desenvolver líderes dentro da organização que a façam crescer para além da sua própria saída.” (p. 135) A liderança sustentável provoca alterações cujos efeitos positivos perduram no tempo.

3.2.2. A Liderança nas Organizações Escolares

A liderança escolar reveste-se de singularidade pelo facto das escolas serem organizações que lidam, sobretudo, com o capital humano e cujo principal objetivo é proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos, quer a nível académico quer a nível da aquisição de competências necessárias à vivência em sociedade por parte de um cidadão que conscientemente se insere nela e contribui para o desenvolvimento de uma sociedade melhor e sustentável. Fullan (2001) e Sergiovanni (2004b) reclamam a necessidade das organizações desenvolverem a sua ação no sentido de dar cumprimento a um objetivo moral que de acordo com Fullan (2001, p. 15) “significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo.” A este propósito, Sergiovanni (2004a) identifica a liderança escolar como moral

pois sublinha a função de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança. (p. 173)

Kouzes e Posner (2007) também defendem a essência moral da liderança e a necessidade de clarificar os valores e os princípios pelos quais o líder se rege. “A

liderança tem uma dimensão ética que nem os líderes, nem os constituintes podem negligenciar.” (p. 377)

Relativamente à liderança em contexto escolar, com as suas especificidades ditadas por uma organização viva como a escola onde pulsam forças humanas e criativas, segundo Sergiovanni (2004b), “a liderança escolar deve estar direcionada para o estabelecimento de ligações morais mútuas entre pais, professores e alunos, bem como às suas responsabilidades de acordo com a definição dada pelos seus propósitos partilhados.” (p. 120)

A liderança é encarada por Bento e Ribeiro (2013) como um dos fatores mais importantes no sucesso das organizações escolares, pois

liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objectivos definidos de uma maneira voluntária e consciente. É, assim, uma capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo e confiança que estimulam a iniciativa desenvolvendo e atingindo os objectivos pretendidos. (p. 13)

Sergiovanni (2004a) aponta para a necessidade de uma liderança específica nas escolas devido às suas especificidades e à importância do papel e da opinião dos professores fundamentada pelas suas experiências e vivências no terreno com os alunos, estando estes mais orientados para a ação do que para a burocracia que se gera em torno da educação e do dia-a-dia das escolas. O autor, ciente que o líder escolar deve ter características especiais e encarar os professores como seus parceiros numa liderança partilhada, acrescenta que

As escolas necessitam igualmente de uma liderança especial, pois os profissionais escolares nem sempre reagem calorosamente a um tipo de liderança de comando baseada em hierarquias, (...) Estes mesmos profissionais demonstram também muito pouca tolerância relativamente a rituais burocráticos. Embora o controlo esteja sempre nas mãos dos líderes escolares, os melhores deles têm perfeita consciência de que os professores, que eles próprios supervisionam, têm mais consciência daquilo que deve ser feito e de como deve ser feito. (Sergiovanni, 2004a, p. 173)

Sabemos que uma liderança eficaz é impulsionadora do desenvolvimento da organização bem como do desenvolvimento pessoal e profissional do corpo docente de uma escola bem como de outros os agentes educativos. É importante que o líder escolar surja como alguém capaz de decidir estrategicamente em prol da organização escolar. Costa e Costa (2007) advogam que

(...) o líder surge como aquele que tenta envolver todos os actores na missão da organização, através duma atuação mais ao nível das relações humanas e da motivação, conduzindo-os para a realização de projectos que ultrapassam os interesses individuais e se concentram nas finalidades da escola. (p. 4)

Uma liderança sólida que apela à participação de todos é fundamental no sucesso das escolas diferenciando-as umas das outras, pela sua excelência. Segundo Sergiovanni (2004a) as boas escolas, para além da sua diversificação de alunos, metas e objetivos específicos apresentam líderes que usam um conjunto exclusivo de estratégias e de estilos de liderança.

A liderança tem vindo a ganhar cada vez mais, relevância como um fator que influencia o sucesso das organizações incluindo as organizações escolares. Como realçam Goleman *et al* (2002) “a Liderança comanda o desempenho em todo o tipo de organizações - não é apenas nas empresas.” (p. 107) sendo impossível dissociá-la da visão do Presidente da instituição escolar que partilha com os demais a sua visão, empreende esforços para concretizá-la e partilha objetivos e obrigações morais como defende Sergiovanni (2004b). Este autor encontra no papel do líder escolar, na pessoa do Presidente do Conselho Executivo, a essência da liderança escolar ao identificá-la como um “(...) compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como guardião para proteger a integridade institucional da escola.” (idem, 2004b, p. 126)

O autor suprarreferido identifica algumas tarefas que deverão estar presentes na mente e na ação do Presidente do Conselho Executivo, nomeadamente: o sentido de propósito, a manutenção da harmonia, a institucionalização de valores, a motivação, a gestão, a capacitação de outros no desenvolvimento da sua ação, a modelação dos comportamentos, pensamentos e valores e, por fim, a supervisão do cumprimento dos compromissos escolares. (Sergiovanni, 2004b)

Costa (2000) identifica a liderança em contexto escolar como sendo:

1) dispersa, pois para além de ser exercida pelo líder formal é, igualmente, exercida um pouco pelos vários agentes educativos quando, por exemplo, a liderança, (liderança intermédia) é exercida por equipas que são formadas para a consecução de projetos específicos;

2) relativa em virtude da multiplicidade de conceitos de liderança de acordo com o contexto situacional, cultural, político e até geográfico onde ela se desenvolve;

3) democrática, pois uma vez regida por princípios de igualdade de oportunidades, de autonomia promove a partilha de decisões e a construção de processos metodológicos que potenciam as aprendizagens dos alunos e promovem o desenvolvimento dos valores de cidadania;

4) colegial, pois a liderança ocorre entre pares, alicerçada pela colaboração, reflexão e tomada de decisões individuais ou coletivas sobre os assuntos que se prendem com a organização escolar tanto no campo funcional como no pedagógico;

5) um saber especializado, pois as competências necessárias à liderança adquirem-se, também, através de formação específica que engloba muito mais do que a aquisição de competências técnicas, preocupando-se com questões a nível ético, moral e de transformação pessoal;

6) distinta de gestão, pois não tendo estes conceitos o mesmo significado, sabemos que pode haver líderes escolares a quem não estão atribuídas funções de gestão e haver gestores que, preocupados com as tarefas de gestão organizacional, têm dificuldade em liderar ou, simplesmente, não estão talhados para serem líderes.

Relativamente a esta última característica, o conceito de liderança escolar confunde-se, por vezes, com o de gestão estando, não obstante, e em algumas situações, as funções do líder escolar profundamente correlacionadas com as do gestor escolar. Todavia, estes conceitos são distintos um do outro, pois como já aludido anteriormente, existem nas organizações escolares verdadeiros líderes que não sendo gestores são capazes de canalizar as energias dos professores para a transformação da escola assim como existem diretores escolares que não são capazes de liderar e influenciar os professores e os demais agentes educativos, apesar de gerirem a escola eficazmente e de acordo com as normas estabelecidas. Kouzes e Posner (2007) advogam que a gestão é associada a um conjunto de capacidades que podem ser aprendidas enquanto a liderança é muitas vezes relacionada com as características pessoais das pessoas e que, segundo estes autores, também pode ser aprendida.

Estabelecendo a diferença entre estes dois conceitos (líder e gestor), o gestor é aquele que, de acordo com Costa e Costa (2007), executa o que é estipulado a nível normativo ocupando-se com a gestão financeira e o funcionamento da instituição. Por sua vez, o líder tem por objetivo a envolvência da comunidade docente na missão da escola

através da sua atuação a nível relacional e motivacional, percorrendo um caminho com o intuito de concretizar projetos coletivos que desenvolvam a escola como organização e não as pessoas individualmente, ou seja, o líder segundo os autores supramencionados é aquele que “(...) consegue, numa organização, coordenar as pessoas, motivar os diversos actores para as causas comuns e envolver todos nas missões da instituição.” (p. 4) O líder caracteriza-se pela sua preocupação com as pessoas a nível afetivo enquanto o gestor caracteriza-se mais pelas suas preocupações com a instituição e com aspetos relacionados com o seu funcionamento administrativo atribuindo às suas funções uma vertente mais tecnicista e burocrática. Rego, referindo-se ao trabalho de Zaleznik (1992), diferencia os gestores dos líderes evidenciando as diferenças a nível da motivação, da sua forma de pensar e de agir, da seguinte forma

Os gestores são mais conservadores e mais analíticos. Reagem e adaptam-se aos factos – mais do que tentam transformá-los. Os líderes, por seu turno, são mais criativos, têm estilos mais imprevisíveis. São mais intuitivos do que racionais. Em vez de se adaptarem, tentam transformar o estado das coisas. (1998, p. 27)

A falta de autonomia das escolas em vários campos desde a gestão de recursos, a gestão curricular, a avaliação dos alunos até à escolha do seu corpo docente, na opinião de Ventura, Castanheira e Costa (2006) dificulta a tomada de decisões do órgão de gestão da escola influenciando a maneira como os líderes escolares exercem a sua liderança na organização. Barroso (1999) visto por Costa (2000) acrescenta que a autonomia não só necessita da participação de todos os atores educativos, necessita também de uma liderança (individual ou coletiva) partilhada. Mais acrescenta que “não pode haver autonomia sem lideranças.” (p.20) Silva (2010) é igualmente da opinião que “fundada na participação, a autonomia exige também o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas de liderança.” (p. 83)

Uma liderança eficaz e reconhecida pelos outros, baseada na definição de estratégias em função da coesão da organização, facilita o desenvolvimento da organização assim como o desenvolvimento individual do corpo docente da escola (Nóvoa, 1992). A propósito da eficácia da liderança, Fullan (2001) defende que os líderes que pretendam ser eficazes deverão identificar e desenvolver um conjunto de aspetos essenciais na sua liderança, assumindo um compromisso pessoal para com os outros que empreenderão esforços nesse sentido, como está explícito nas palavras do autor referido

Cada líder, seja ele o presidente do conselho de administração de uma multinacional ou o director de uma escola, pode tornar-se mais eficaz (bem mais eficaz, de facto), se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspectos centrais da liderança e desenvolver uma nova estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio(a) e para todos quantos com ele(a) trabalham. (idem, 2001, p. 13)

As lideranças intermédias têm vindo a ganhar maior relevo nas decisões sobre a vida da organização escolar e poderão, até mesmo, constituir um entrave ou, pelo contrário, ser um forte pilar da liderança do líder formal. A “gestão democrática” da escola e partilhada pelos professores pode levar a que a liderança escolar esteja submetida às pressões internas exercidas pelos professores dificultando a tomada de decisões como defendem Ventura, Castanheira e Costa (2006). Goleman *et al* (2002) acrescentam que

(...) numa organização, há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. (...) reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis que, de uma forma ou de outra, funcionam como líderes de um grupo de seguidores – seja qual for a posição dessa pessoa na organização (p. 14)

Na visão de Hargreaves e Fink (2007) a liderança é um conceito mais abrangente, pois “Numa escola, a liderança não se limita ao director, nem mesmo os professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais.” (p. 173)

A liderança formal dos professores, de acordo com Leithwood e Doris (1998), pode ser exercida por pessoas que ocupem lugares de destaque na organização educativa como os delegados de grupo, coordenadores de departamento, representantes sindicais ou membros do conselho de gestão da escola que desempenham tarefas específicas, por ocuparem cargos de liderança, como representar a escola na tomada de decisões a nível exterior; estimular o desenvolvimento profissional de outros docentes; defender o trabalho dos professores e melhorar o processo de tomada de decisão da escola. Estes professores podem, através da sua ação, influenciar outros a implementarem a mudança na organização escolar, ideia defendida por Leithwood e Doris (1998) e Silva (2010) que acreditam numa liderança partilhada por várias pessoas que em certas situações são capazes de liderar um grupo e de solucionar problemas em detrimento de uma liderança única e hierárquica. Os líderes de instituições fortes, como refere Fullan (2001) não são, única e exclusivamente, as pessoas que ocupam lugares de topo e de destaque nas organizações. O autor destaca a importância de fomentar atitudes de liderança nas outras

pessoas que não detêm cargos na instituição pois estão a contribuir para o crescimento da organização independentemente da presença de um líder em específico.

Embora a liderança nas organizações escolares seja exercida, sobretudo, por uma figura central, não podemos esquecer que, como salienta Ricardo (2006) referido por Ricardo (2014),

todos os professores na escola têm condições para serem líderes, (...) pois, todos sem exceção, já foram, são, ou serão muito provavelmente, responsáveis pela coordenação das atividades de um grupo de colegas, como, por exemplo, directores de: turma, directores de instalações, coordenadores de projetos, etc. (p. 25)

Partilham da mesma ideia Formosinho, Ferreira e Machado (2000) ao referirem que, no que concerne à liderança nas organizações escolares, esta pode recair numa só figura, mas também pode ser exercida por outros, pois a “a liderança real pode surgir do coordenador formal ou de outro professor em função das ideias e das características das pessoas singulares” (p. 131). Jesuíno (1999) estudado por Ricardo (2014), reconhecendo a liderança dos professores, divide os líderes em duas categorias: os Líderes Formais e os Líderes Emergentes. Os líderes formais são aqueles que são reconhecidos pelo poder legal ou institucional e os líderes emergentes são aqueles que não lhe tendo sido atribuído nenhum cargo podem, em determinado momento e por variados motivos, adquirir o estatuto de líderes.

É de acordo com exposto que se reveste de significado o estudo da ação das diferentes coordenadoras do Projeto de Aprendizagem Cooperativa no intuito de identificar quais os estilos de liderança que se evidenciam e compreender de que forma exercem a sua liderança e como é que ela é percebida pelos outros professores.

3.3. A Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa tem uma longa história na educação americana e tem ganho cada vez mais relevância numa sociedade pós-moderna onde as mudanças impõem uma nova abordagem ao ensino e à aprendizagem tendo-se passado a valorizar a sua democraticidade e a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Kagan (1994) refere que perante a realidade atual, é imperativo que as escolas providenciem experiências onde através da cooperação e da interdependência se possa

desenvolver nos alunos as capacidades interpessoais que irão precisar para mais tarde participarem ativamente na sociedade.

Nos anos 70, a Aprendizagem Cooperativa teve um grande desenvolvimento em função dos trabalhos de Sharan, dos irmãos Johnson da Universidade de Minnesota e de Robert Slavin da Universidade de J. Hopkins.

Segundo Johnson, Johnson e Smith (1998) a Aprendizagem Cooperativa assenta os seus fundamentos sobre as teorias de interdependência social de Morton Deutsch, a teoria cognitivo-evolutiva e a teoria comportamental. A teoria da interdependência social encara a cooperação como consequência da interação dos aprendentes e identifica três tipos de interdependência: positiva (cooperação), negativa (competição) ou não existente (individual). De acordo com os autores “A premissa básica da teoria da interdependência social é que o modo como a interdependência social é estruturada determina o modo como os indivíduos interagem, que, por sua vez, determina os resultados.” (idem, 1998, p. 93)

De acordo com Bessa e Fontaine (2002) referindo-se aos trabalhos de Piaget (1932) e Vygotsky (1978), a teoria cognitivo-evolutiva encara a cooperação como fator importante na construção do conhecimento, sendo o facto de se trabalhar com alguém mais capaz decisivo no desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Para Slavin (1996), a teoria do desenvolvimento funda a pertinência da Aprendizagem Cooperativa na assunção que a interação entre as crianças na concretização de tarefas, aumenta a sua mestria de conceitos importantes. Esta ideia está consubstanciada na teoria de Lev Vygotsky que tem servido de base ao estudo e a investigações de muitos autores sobre a Aprendizagem Cooperativa estabelecendo uma ligação com a construção social da aprendizagem. Vygotsky (1979) defende que a aprendizagem é sobretudo o resultado de um processo de interação social que o homem estabelece com os seus semelhantes e que promove o seu desenvolvimento. A interação de crianças da mesma idade em atividades cooperativas permite que elas se desenvolvam pois estão a agir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) uns dos outros, modelando e imitando comportamentos das crianças mais avançadas para se elevar a outro nível pois sozinha não conseguiria desenvolver-se. O desenvolvimento não pode ser separado do contexto social e é uma consequência da aprendizagem. Fontes e Freixo (2004) a propósito da distinção entre aprendizagem e desenvolvimento acrescentam que Vygotsky alega que

a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento precede a aprendizagem, convertendo-se naturalmente um processo no outro; a aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros. (p. 15)

Vygotsky realça a importância do diálogo entre quem ajuda e quem aprende e da colaboração na superação de dificuldades bem patentes na ZDP cujo significado traduz aquilo que a criança consegue fazer para ultrapassar os seus limites com a ajuda de uma outra pessoa mais capaz e que de outra maneira não conseguiria fazer sozinha. Fontes e Freixo (2004) defendendo a teoria de Lev Vygotsky como alicerce para a Aprendizagem Cooperativa, caracterizam-na como uma

prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ou seja, a colaboração com outra pessoa (o par mais capaz), que pode ser o professor ou um colega de grupo mais competente, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo... (p. 26)

O desenvolvimento cognitivo dos alunos será, então, potencializado de acordo com a perspectiva de Vygotsky através da interação social, através da cooperação entre pares ou através do auxílio de um adulto mais experiente.

As teorias do desenvolvimento defendem que as crianças se desenvolvem e evoluem no seu pensamento e na sua aprendizagem através da interação com os outros e através do seu envolvimento em tarefas cooperativas, razão pela qual a Aprendizagem Cooperativa ganha importância pois permite que elas se envolvam na discussão, na exposição e na defesa dos seus pontos de vista perante outros, sendo estes aspetos importantes no desenvolvimento dos alunos (Slavin, 1996).

A teoria da aprendizagem comportamental parte do princípio que os alunos se esforçarão para realizar as tarefas que lhes garantam algum tipo de recompensa. A Aprendizagem Cooperativa contempla a atribuição de recompensas como forma de incentivos à participação individual dos membros de um grupo no sucesso grupal.

Em qualquer das teorias a abordagem cooperativa surge como potenciadora de melhores desempenhos e prestações por parte dos alunos quando comparada com a abordagem competitiva e individualista. Como referem Johnson e Johnson (2015)

Typically, cooperation tends to promote greater efforts to achieve, more positive relationships, and greater psychological health than do competitive or individualistic efforts. In addition, it promotes more prosocial behavior and attitudes, and a democratic

set of values that includes the desirability of seeking mutual benefits and contributing to the common good. In addition, it promotes more prosocial behavior and attitudes, and a democratic set of values that includes the desirability of seeking mutual benefits and contributing to the common good. (p.2)

A Aprendizagem Cooperativa baseia-se, também, numa estrutura de objetivos, recompensas e tarefas, sendo de distinguir em cada uma delas a abordagem cooperativa, competitiva e a individualista.

A estrutura cooperativa que, segundo Bessa e Fontaine (2002, p. 31), se caracteriza “pelo facto de diferentes indivíduos orientarem os seus esforços no sentido de atingirem objectivos comuns e, dessa forma, contribuírem quer para o seu sucesso quer para o dos outros na realização desses objectivos” ganha relevância perante as outras. Esta estrutura implica que exista interdependência positiva entre os membros do grupo na concretização dos seus intentos.

A estrutura competitiva na qual existe interdependência negativa entre os alunos que frustram a realização dos objetivos dos colegas, implica que o sucesso de um seja sinónimo de insucesso do outro. Kagan (1994) identifica algumas situações em que o professor contribui para acentuar a competição entre os alunos, nomeadamente quando apresenta somente alguns dos melhores trabalhos ou recompensa os alunos com melhor desempenho. O autor (idem, 1994) salienta esta relação direta entre os resultados dos alunos na abordagem competitiva da seguinte forma: *“In situations of negative interdependence, as the teacher recognizes or rewards one student the probability of recognition or reward for other students is decreased and individuals feel competitive toward one another.”* (p.4:8)

Na presença de uma estrutura de objetivos individualista não existe nenhum tipo de interdependência entre os alunos e cada um está preocupado em atingir os seus objetivos sem interação ou consideração pelos outros. Como refere Gouveia (2012) ao diferenciar as estruturas competitivas e individuais “a aprendizagem individualista desenvolve-se em função de objetivos individuais mediante um trabalho independente e individual enquanto a aprendizagem competitiva pressupõe o alcance de metas que nem todos serão capazes de atingir.” (p. 83) Kagan (1994) acrescenta que na abordagem individualista não existe correlação entre o desempenho e os resultados dos alunos.

Tal não acontece com a estrutura de recompensas cooperativa na qual a recompensa pelo trabalho realizado corresponde à prestação do grupo como um todo, ao passo que na competitiva as recompensas são atribuídas consoante a melhor e a pior

prestação dos alunos. Conforme Slavin (1996) na abordagem cooperativa, os membros do grupo só poderão ser bem-sucedidos individualmente se o grupo o for também, por isso é necessário que cada membro estabeleça com os colegas uma relação de ajuda mútua na persecução dos objetivos individuais que conduzirão ao sucesso do grupo. Na abordagem individualista, a atribuição de recompensas é feita de acordo com critérios estabelecidos e os alunos são premiados de acordo com a sua própria prestação sem interação do grupo.

Slavin (1996) acrescenta que o recurso à estrutura de objetivos ou de recompensas só traz resultados positivos para o desempenho dos alunos se as recompensas forem baseadas na aprendizagem e no desempenho individual de cada um dos membros do grupo.

Na estrutura de tarefas, observa-se um padrão idêntico ao descrito anteriormente, a abordagem cooperativa impõe uma interdependência positiva entre a conclusão das tarefas individuais de cada elemento do grupo e do próprio grupo como uma única unidade cooperante entre si.

Smith (1996) refere que a Aprendizagem Cooperativa “*involves people working in teams to accomplish a common goal, under conditions that involve both positive interdependence (all members must cooperate to complete the task) and individual and group accountability (each member is accountable for the complete final outcome)*”. (p. 1)

Topping (1992) ao definir Aprendizagem Cooperativa começa por dissecar o termo cooperação e salienta que Aprendizagem Cooperativa é muito mais do que trabalhar em conjunto com os outros. O autor refere que “*Cooperative learning is however more than “working together”. It implies synergy, a combined action of differentiated specialists, as in a symbiosis of bodily organs or mental faculties.*” (idem, 1992, p. 578)

Bessa e Fontaine (2002) referem que a Aprendizagem Cooperativa se caracteriza pela divisão da turma em pequenos grupos constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior, permitindo assim que os alunos desenvolvam atividades conjuntas.

Johnson e Johnson e Holubec (2013) citados por Johnson, Johnson (2015) definem a Aprendizagem Cooperativa como “*Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to achieve mutual learning goals, that is, work together to maximize their own and each other's learning.* (p 2).

Fraile (1998), referenciado por Fontes e Freixo (2004), vê a Aprendizagem Cooperativa como “um movimento que tem por base um conjunto de princípios teóricos e uma forma de organização dos grupos de trabalho segundo os quais os alunos devem trabalhar de forma a que o resultado final seja mais positivo para todos.” (p. 28)

Cochito (2004), para além de referir os aspetos já elencados anteriormente, acrescenta que a Aprendizagem Cooperativa favorece o desenvolvimento das competências de cidadania e de coesão social, na medida em que baseada na heterogeneidade do grupo, diminui as diferenças e o preconceito.

A Aprendizagem Cooperativa é caracterizada por um conjunto de métodos podendo ser classificados como formais e informais consoante a sua estrutura. Kagan (1994) refere que os métodos da Aprendizagem Cooperativa estão desenhados para que nenhum aluno possa beneficiar do trabalho dos seus colegas, pois a aprendizagem é avaliada a nível individual e os alunos responsabilizados pelo seu desempenho. Bessa e Fontaine (2002) acrescentam que

os vários métodos de Aprendizagem Cooperativa podem divergir quanto à utilização de recompensas extrínsecas, à utilização de tarefas mais ou menos estruturadas, à utilização de elementos de competição intergrupala ou ainda quanto à determinação do sucesso do grupo a partir do somatório das várias contribuições individuais. (p. 44)

Dependendo do método que está a ser aplicado na sala de aula, os alunos são chamados a desempenhar diferentes papéis de acordo com a necessidade da tarefa que está em curso, sempre com o objetivo de fomentar o sucesso do grupo cooperativo através da participação e colaboração de cada aluno. Kagan (1994) salienta que os alunos quando trabalham em grupos cooperativos tendem a ser mais ativos, autocentrados e expressivos e, a respeito da igualdade de oportunidades, acrescenta que “(...) *students are often given differentiated roles so that students of different ability levels have relatively equal status within their groups.*” (p. 3:6) Com isto, destaca-se a importância de uma participação mais ativa e equilibrada na sala de aula, por parte dos alunos que têm oportunidade de desempenharem vários papéis o que não acontece nas aulas de ensino expositivo.

Muitos são os autores que se dedicaram à definição do conceito de Aprendizagem Cooperativa. Com o exposto anteriormente constata-se que se encontram como características comuns a aplicação de uma série de métodos que promovem o trabalho de equipa como forma de melhorar o desempenho das tarefas escolares; a

integração de todos os alunos através da formação de grupos heterogêneos e pequenos, bem como a aquisição de competências sociais durante o processo de trabalho.

3.3.1. Características da Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa é definida por um grupo específico de características que se interligam para que uma atividade ou tarefa na sala de aula possa, efetivamente, fomentar a cooperação entre os alunos.

Smith (1996) refere que a colaboração para além de ter como definição base a concretização de objetivos comuns prevê o desenvolvimento de cada elemento do grupo a nível individual assim como o desenvolvimento do grupo: *“Cooperation is working together to accomplish shared goals. Within cooperative activities individuals seek outcomes that are beneficial to themselves and beneficial to all other group members.”* (p.1) Lopes e Silva (2008) acrescentam que cooperar não é, simplesmente colocar alunos à volta de uma mesa e dar-lhes indicações para ajudarem os alunos mais vagarosos quando acabarem o seu trabalho ou até mesmo fazendo recair todo o trabalho sobre um elemento do grupo enquanto os outros nada fazem.

Nem todo o trabalho de grupo pode ser considerado trabalho cooperativo entre os alunos (Kagan, 1994; Smith, 1996; Lopes & Silva, 2009). Desta forma, para que um grupo de alunos realize uma tarefa verdadeiramente cooperativa é necessário que ela englobe certos elementos que definem a Aprendizagem Cooperativa (Johnson, Johnson & Smith, 1998; Smith, 1996; Lopes & Silva, 2009), a saber: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação face a face, o desenvolvimento de competências sociais e a avaliação do trabalho do grupo não só em termos de resultado final, mas sobretudo em termos de análise do processo de trabalho.

Kagan (1994) identifica, apenas, quatro elementos constituintes da Aprendizagem Cooperativa que ele designa de PIES, correspondendo ao acróstico desses elementos, nomeadamente a Interdependência positiva (*Positive Interdependence*); Responsabilidade Individual (*Individual Accountability*); Participação equilibrada entre alunos (*Equal Participation*) e Interação face a face (*Simultaneous Interaction*).

A interdependência positiva é considerada por Smith (1996) como o coração da Aprendizagem Cooperativa. Por interdependência positiva entende-se o sentimento entre os membros do grupo de que ninguém terá êxito a menos que todos sejam bem-sucedidos,

que os ganhos dos alunos estão positivamente correlacionados (Kagan, 1994). Qualquer equipa tem de se organizar para que todos os seus elementos sintam a sua atuação como importante e útil, não só para eles próprios, mas fundamentalmente para o grupo. Todos os elementos do grupo a quem são distribuídas diferentes tarefas devem ser responsáveis por elas, percebendo que se falharem não são apenas eles que falham, mas, também, o grupo. Kagan (1994) destaca que os alunos acabam por sentir que pretendem os mesmos objetivos e cooperam para tal ao referir que *“If positive interdependence exists, students, have the subjective experience of “being on the same side” and will behave cooperatively toward each other.”* (p. 4:8)

Para que não se verifique algum tipo de competição ou interdependência negativa entre grupos o professor deverá estruturar a tarefa para que os alunos dependam positivamente uns dos outros, ou seja, não consigam terminar a tarefa sem recorrer ao trabalho dos seus colegas de grupo. A interdependência entre os elementos do grupo pode ser alcançada através de várias modalidades de interdependência (Smith, 1996): interdependência de objetivos, quando todos os membros trabalham para um fim comum; interdependência de recompensas, quando o reconhecimento do trabalho do grupo é baseado na contribuição de cada elemento; interdependência de tarefas, pois a tarefa é estruturada (divisão do trabalho) para que os alunos não consigam fazê-la sozinhos; interdependência de recursos distribuindo diferentes materiais pelos alunos e de papéis, pois cada aluno tem um papel específico a desempenhar, sendo que o conjunto de papéis proporciona o bom funcionamento do grupo.

A interação face a face caracteriza-se por manter os alunos sentados à mesa de tal forma que cada um esteja a trabalhar frente a frente com os outros para assim se encorajarem mutuamente na concretização dos objetivos definidos e a potencializarem as aprendizagens dos outros. Os alunos devem promover o sucesso dos outros através da partilha de recursos e de conhecimentos, do encorajamento e da ajuda mútua de modo a que cada um possa contribuir para a realização das tarefas e concretização dos objetivos definidos pelo grupo. Numa primeira fase é importante desenvolver o espírito de grupo e já numa segunda fase, é fulcral promover-se a interdependência positiva de todas as formas adequadas.

A responsabilidade em relação ao colega de equipa, a capacidade de se influenciarem positivamente, as conclusões e reflexões que tiram, a modelagem de comportamentos e o apoio social aumentam quando a interação e as relações entre os membros da equipa se solidificam, o que resultará num conhecimento mútuo mais

profundo tanto a nível pessoal como escolar. Como refere Smith (1996) os alunos que se mantêm em silêncio não estão a contribuir para a aprendizagem dos outros.

A responsabilidade individual é desenvolvida para que cada elemento do grupo se sinta responsável pelas suas próprias aprendizagens, assim como pelas aprendizagens pensadas para o grupo. Como refere Smith, (1996) *“Students learn together so that they can be subsequently perform better as individuals.”* (p. 4) Stahl (1994) defende, também, que os professores colocam os alunos a trabalhar em grupo para que sejam melhores do que individualmente: *“The reasons why teachers put students in cooperative learning groups is so all students can achieve higher academic success individually than were they to study alone.”* (p. 5) Como tal, cada elemento deverá ser avaliado individualmente e o grupo deverá estar consciente de que a sua avaliação é o somatório das avaliações individuais. Cada membro do grupo é também avaliado a fim de verificar o seu progresso e as suas necessidades individuais. Existem formas de assegurar a responsabilidade individual dos alunos como demonstra Smith (1996) ao referir a aplicação de testes individuais, solicitar um aluno aleatoriamente para apresentar o trabalho do grupo ou simplesmente pedir a cada aluno que ensine uma parte da matéria aos colegas.

O desenvolvimento de competências sociais irá permitir aos alunos integrarem-se no grupo cooperativo. De acordo com vários autores (Smith, 1996; Stahl, 1994; Kagan, 1994) estas competências têm de ser ensinadas e trabalhadas de forma correta e metódica, muitas vezes através da modelação ou do exemplo por parte do professor, para que os alunos as adquiram e as utilizem durante o trabalho de grupo. Quanto mais elevado for o nível de aquisição das competências sociais pelos alunos a nível individual, maior será a produtividade do grupo cooperativo como um todo.

A avaliação e a reflexão do processo do trabalho do grupo são atingidas quando os alunos habituam-se a analisar os seus resultados permanentemente, através da reflexão sobre o seu trabalho e sobre a concretização dos objetivos. O professor deve proporcionar momentos para que os membros da equipa possam discutir sobre quais as ações que devem mudar e quais as que devem ser mantidas para tornar o relacionamento e o trabalho mais efetivo.

Smith (1996) refere alguns aspetos que o professor deve ter em mente para facilitar a reflexão do grupo como dar tempo suficiente para que a reflexão seja feita; pedir que a reflexão seja clara e específica em vez de ser vaga; clarificar os propósitos da reflexão e envolver os alunos na análise do seu trabalho.

Para Stahl (1994) ao proceder à reflexão, os alunos deverão referir se atingiram os objetivos do grupo, se e como ajudaram os colegas, de que forma evidenciaram os comportamentos e as atitudes que conduziram ao sucesso do grupo e o que devem fazer para o grupo ser ainda melhor no futuro.

3.3.2. Vantagens da Aprendizagem Cooperativa

As investigações realizadas pelos estudiosos do tema, demonstram que a Aprendizagem Cooperativa comporta, em si, inúmeras vantagens. As vantagens da Aprendizagem Cooperativa, de acordo Kagan (1994), dividem-se, sobretudo em três categorias essenciais, nomeadamente: 1 – a melhoria dos resultados académicos, sobretudo para os alunos com desempenho académico inferior; 2 – a melhoria das relações entre alunos de raças diferentes e 3 – o desenvolvimento das competências sociais e afetivas dos alunos. O autor salienta a existência de outras vantagens a nível do clima da sala de aula, do desenvolvimento da autoestima, quando refere que *“There is also evidence that cooperative learning has a positive impact on classroom climate, self-esteem among students, internal focus of control, role-taking abilities, time on task, attendance, acceptance of mainstreamed students, and linking for school and learning”* (idem,1994, p. 3:1) Stahl (1994) ao referir-se aos inúmeros estudos feitos que apontaram as vantagens da Aprendizagem Cooperativa, destaca os benefícios a nível académico (pontuação dos testes) e a nível da compreensão dos conteúdos estudados por parte dos alunos; a nível da autoestima; do desenvolvimento das competências sociais e da diminuição dos estereótipos relativamente a pessoas de outras raças ou etnias.

Assim, Fraile (1998) referenciado por Fontes e Freixo (2004) identifica vantagens quer a nível cognitivo como a nível atitudinal. Relativamente às vantagens no campo cognitivo, o autor identifica uma maior produtividade e rendimento por parte dos alunos; a evolução do pensamento crítico e criativo a nível superior, o desenvolvimento da capacidade dos alunos resolverem problemas e o desenvolvimento da capacidade dos alunos se expressarem oralmente defendendo as suas ideias junto dos outros. Quanto às vantagens ao nível do desenvolvimento das competências sociais, o mesmo autor aponta o aumento da autoestima, da valorização pessoal; o aumento do interesse pelas atividades escolares e da motivação; o aumento das expectativas futuras em relação a novas tarefas;

o desenvolvimento de uma comunicação oral; o aumento do respeito pelos outros, alicerçado nas relações que se foram cimentando, como a confiança, a solidariedade e as sinergias criadas; o aumento da responsabilidade individual perante as aprendizagens individuais e grupais e, por fim, a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Sanches (1994) também identifica vantagens resultantes desta filosofia de trabalho, nomeadamente, a liderança partilhada; o enfoque na tarefa como no grupo; a regulação interna por parte dos colegas dos ritmos de aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem, bem como a retenção dos conteúdos por mais tempo e uma compreensão mais aprofundada dos assuntos; o desenvolvimento de estratégias cognitivas de ordem mais elevada; o confronto entre ideias, opiniões, teorias e conclusões, assim como a motivação para aprender e o desenvolvimento do pensamento crítico.

A Aprendizagem Cooperativa surge como uma estratégia alternativa ao ensino expositivo e revela mais-valias na melhoria dos resultados escolares quando comparada com outras estratégias que assentam nas estruturas competitivas ou individualistas. De acordo com Bessa e Fontaine (2001) a Aprendizagem Cooperativa

constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente à melhoria dos resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista, independentemente das características individuais dos alunos, do nível de definição da tarefa ou de factores do ambiente, tais como a localização das escolas ou o nível de ensino. (p. 85)

Ainda de acordo com os autores suprarreferidos, a Aprendizagem Cooperativa produz alteração na postura dos alunos perante as matérias de estudos e a aprendizagem influenciados pela ação do grupo. As interações sociais que ocorrem no seio do grupo, a concretização de objetivos, a celebração do sucesso coletivo que só pode ser alcançado com a participação ativa de todos, o fortalecimento de relações pessoais são fatores importantes na mudança de atitudes dos alunos perante as dificuldades sentidas em relação ao estudo. Os alunos que se esforçam por alterar as suas atitudes perante a aprendizagem e conseguem envolver-se positivamente com o grupo contribuindo para o sucesso grupal, sentem-se reconhecidos e valorizados por tal esforço e conseqüentemente a sua autoestima melhora, conduzindo ao aumento da motivação dos alunos para a realização das tarefas e da aprendizagem. Valadares e Moreira (2009) referem que

os resultados dos estudantes melhoram nas aulas nas quais os ambientes têm características semelhantes às que eles próprios preferem, Os bons ambientes nas aulas procuram criar autênticas comunidades de aprendizagem onde todos os estudantes cooperem no sentido de aprenderem melhor. (p. 87)

De acordo com Gouveia (2012) a Aprendizagem Cooperativa apresenta vantagens que constam “na tomada de consciência de um propósito comum e baseia-se no reconhecimento de que o desempenho de cada um depende da ação de todos, sendo tão importante o sucesso coletivo quanto o sucesso individual.” (p. 86) Slavin, (1996) salienta que a eficácia dos métodos da Aprendizagem Cooperativa no desempenho dos alunos, no seio de um grupo cooperativo, reside em duas condições essenciais: a definição de um objetivo do grupo que seja significativo para os alunos e a responsabilização individual de cada aluno pelo seu desempenho e pelo desempenho do grupo que é baseado no contributo individual de cada aluno.

Stahl (1994) acrescenta que não é suficiente para que os membros do grupo tenham vontade de empreender esforços na concretização de objetivos se estes forem definidos apenas pelo professor; é necessário que os objetivos sejam encarados pelo grupo como algo em que eles acreditam e compreenderem que todos devem ter uma parte ativa no sucesso do grupo através do seu envolvimento pessoal perante as suas tarefas, os conteúdos a serem aprendidos ou as competências a desenvolver.

3.3.3. Grupos Cooperativos

Apresenta-se de seguida uma breve explanação sobre os termos grupo e equipa, no sentido de perceber se comportam alguma relação de sinonímia ou se são distintos.

Grupo e equipa, de facto, são palavras usadas para caracterizar um conjunto de pessoas que estão ou trabalham juntas, mas uma cuidadosa análise remete-nos para conceitos um pouco diferentes. Kagan (1994) diferencia grupo de equipa referindo que um grupo pode ter um número indistinto de pessoas, não tem uma identidade própria nem necessita de perdurar no tempo enquanto uma equipa é idealmente constituída por quatro elementos, demonstra uma identidade própria, os membros conhecem-se e criam entre si relações de apoio mútuo ao longo do tempo. Para o autor, por um grupo de pessoas a trabalhar juntas não é o mesmo que estruturar o trabalho de uma equipa, através da

distribuição de tarefas e de papéis, para que cada membro contribua para o sucesso do grupo.

A distinção entre grupo e equipa é estabelecida através da imagem de “equipa de futebol” versus “grupo de futebol” usada por Guedes *et al* (2007) ao referirem que uma equipa é muito mais do que um conjunto de pessoas destacando a importância da concretização de objetivos comuns através dos esforços de todos os elementos. Os autores (idem, 2007) referem, ainda, que “se estiver devidamente estruturada, uma equipa acaba por ter uma valia muito maior do que a soma das valias de cada um dos elementos que a constitui.” (p. 62)

3.3.3.1. Tipos de Grupo na Aprendizagem Cooperativa

A formação dos grupos na Aprendizagem Cooperativa deve ser bem ponderada e baseada num conjunto de critérios que o professor deverá ter em mente. Stahl (1994) relembra que os grupos devem ser heterogêneos na sua composição em termos de habilidades académicas, de etnias, raças e género. O autor (idem, 1994) salienta as vantagens da heterogeneidade na formação dos grupos da seguinte forma:

When groups are maximally heterogeneous and the other essential elements are met, students tend to interact and achieve in ways and at levels that are rarely found in other instructional strategies. They also tend to become tolerant of diverse viewpoints, to consider others' thoughts and feelings in depth, and seek more support and clarification of others' positions. (pp. 3-4)

Quando se pretende implementar o trabalho cooperativo na sala de aula podemos ter em mente que a Aprendizagem Cooperativa permite, de acordo com Smith (1996) e Johnson e Johnson e Smith (1998), a formação de três tipos de grupos: os informais, os formais e os permanentes de acordo com a atividade planeada.

Os grupos formais podem trabalhar durante uma aula, várias semanas ou até mesmo permanecer juntos durante o ano letivo. Os membros deste tipo de grupo têm um objetivo ou tarefa comum específica e envolvem-se na organização e análise dos materiais de modo a realizar a tarefa em questão. A exploração destes materiais e a sua explicação a outras pessoas permitirá a interiorização mais profunda de conceitos por parte dos alunos. De acordo com Johnson, Johnson e Smith (1998) “A aprendizagem cooperativa formal é aquela em que os alunos trabalham juntos, durante um período de várias

semanas, para atingir alvos compartilhados de aprendizagem, visando completar, em conjunto, tarefas e trabalhos específicos.” (p. 99)

Os grupos informais são grupos criados com uma certa finalidade e a sua duração pode variar entre poucos minutos ou durar uma aula inteira. São, segundo Fontes e Freixo (2004) “utilizados essencialmente para a prática do ensino directo, cujo objectivo principal é prender a atenção dos alunos sobre aquilo que se está a fazer, criando um clima favorável para a aprendizagem, evitando-se a dispersão.” (p. 43) Este tipo de grupo pode ser formado em qualquer momento da aula.

Os grupos permanentes ou de base são de longa duração, ou seja, podem trabalhar juntos, sempre com a mesma composição em termos de membros cujo objetivo primordial é permitir que os alunos se ajudem uns aos outros ao longo da realização da tarefa. Os alunos atuam como incentivo ao desempenho do grupo na realização das tarefas estabelecendo, desta forma, sinergias e relações mais sólidas e de longa duração.

Qualquer que seja o tipo de formação do grupo, há a acrescentar que conforme Johnson, Johnson e Smith (1998) “Os grupos são “todos dinâmicos” nos quais uma mudança na condição de algum membro ou de algum subgrupo muda a condição dos outros membros ou de outros subgrupos.” (p. 93)

3.3.3.2. Características dos Grupos Cooperativos

Os grupos cooperativos diferem dos grupos de cariz tradicional na sua formação, mas sobretudo na forma como trabalham e estabelecem relações de sinergia entre os membros.

Os elementos dos grupos cooperativos sabem que o resultado final do trabalho é da sua responsabilidade, mas também depende do empenho e do esforço dos outros membros. Assim, todos estão bem conscientes da interdependência que se desenvolve entre todos na obtenção do sucesso do grupo. Como referem Fontes e Freixo (2004) “o grupo tem como objectivo principal maximizar a aprendizagem de todos os elementos independentemente das suas capacidades, de tal forma que o resultado final supere a capacidade individual de cada elemento.” (p. 40)

A tabela 8 apresenta as diferenças entre estes dois tipos de grupos, retirado de Valadares e Moreira (2009, p. 101) referindo-se ao trabalho de Johnson e Johnson (1989).

Grupos de Trabalho Cooperativo	Grupos de Trabalho Tradicionais
Interdependência positiva	Não há interdependência ou há uma interdependência negativa
Responsabilidade individual	Não há responsabilidade individual
Procura da heterogeneidade	Procura da homogeneidade
Liderança partilhada	Sem liderança ou com um líder designado
Responsabilidade mútua partilhada	Não há responsabilidade partilhada
Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo	Ausência de preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo
Ênfase na tarefa e também na sua sustentabilidade	Ênfase na tarefa
Ensino direto das habilidades sociais	É assumida a existência das habilidades sociais pelo que se ignora o seu ensino
O professor observa e intervém	O professor ignora o funcionamento do grupo
O grupo monitoriza a sua produtividade	O grupo não monitoriza a sua atividade

Tabela 8 – Diferenças entre os grupos cooperativos e os grupos tradicionais de trabalho

Num grupo cooperativo, para além da interdependência positiva, a responsabilidade individual e a do grupo são essenciais para o sucesso do grupo. Neste tipo de grupo, a liderança é partilhada por todos, pois a rotatividade de papéis assim o permite. A observação do trabalho dos alunos e a opinião fundamentada do professor acerca das tarefas realizadas é fundamental na reflexão que, mais tarde, os elementos do grupo farão do processo de trabalho, analisando os aspetos positivos e propondo objetivos para melhorar o funcionamento do grupo.

Nos grupos tradicionais, os alunos não têm desenvolvida a noção de interdependência positiva e as tarefas a realizar não estão estruturadas de forma a desenvolver as características da Aprendizagem Cooperativa. A liderança não é partilhada pelos membros, sendo que um deles surge tendencialmente como o líder. Muitas vezes, os alunos cumpridores e mais dedicados têm a noção de que o seu trabalho está a ser aproveitado por outros que se empenham menos na tarefa. O trabalho a realizar é, normalmente, realizado fora da sala de aula, impossibilitando o professor de monitorizar o funcionamento do grupo e a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido.

Para trabalhar em grupo é necessário que os alunos tenham desenvolvido uma série de competências sociais que de acordo com Stahl (1994) não surgem simplesmente porque os alunos estão a trabalhar em grupo. Para que os alunos desenvolvam competências de liderança, de confiança, de negociação, de encorajamento e de

compromisso e serem capazes de criticar construtivamente os demais colegas é necessário que o professor as especifique, as demonstre e distribua pelos alunos papéis em que eles as possam, conscientemente, desenvolver. Kagan (1994) esclarece que aprender sobre competências sociais não é o mesmo que as adquirir e as desenvolver; a Aprendizagem Cooperativa permite que os alunos as adquiram através da experimentação e da interação com os colegas. Para o autor, os alunos, aquando da sua interação com outros, “(...) *become skilful in listening, paraphrasing, taking the role of the other, managing the group processes, and dealing with the dominant, shy, hostile, and withdrawn group members. They acquire skills, not just learn about skills.*” (idem, 1994, p.14:1)

3.3.4. O Papel do Professor na Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa pressupõe uma alteração significativa no papel do professor dentro da sala de aula, deixando de ser apenas a figura central da aula para se tornar num precioso auxiliar das aprendizagens dos alunos que passam a ter um papel mais ativo e mais central no decorrer da aula e são responsabilizados pela sua aprendizagem ou pelo trabalho que apresentam como destaca Kagan (1994) ao referir que “*In general during cooperative learning the teacher delegates authority to groups while holding them accountable for their learning or product. This means less direct instruction and a new role for the teacher as a consultant to groups.*” (p. 1:3) As energias de ambas as partes são canalizadas e as interações que os alunos estabelecem na sala de aula quer sejam com o professor ou com os outros colegas são mais frequentes e produtivas.

Para que a Aprendizagem Cooperativa ocorra de forma enriquecedora é necessário que as competências sociais dos alunos estejam bem desenvolvidas e que o professor domine de forma plena os diferentes métodos de modo a adequá-los consoante as necessidades dos seus alunos. Trabalhar cooperativamente como referem Bessa e Fontaine (2002) vai para além de juntar os alunos em grupo. Como refere Kagan (1994)

(...) simply giving a task to a group with no structuring or roles is Group Work, not Cooperative Learning. Group work does not hold each individual accountable for his or her contribution (it lacks individual accountability) and group work almost always results in some students doing most or all of the work while others do little or none (it lacks equal participation. (p.4:5)

É necessário estruturar o trabalho de acordo com as especificidades dos membros do grupo, de acordo com um conjunto de pressupostos e regras que norteiam a Aprendizagem Cooperativa para que cada aluno contribua para a concretização coletiva dos objetivos. Slavin (1996) afirma que a estruturação cuidadosa das interações dos alunos entre si também pode contribuir de forma eficaz para o desempenho dos alunos aquando do trabalho de grupo. Stahl (1994) refere que, independentemente do que o professor pretenda desenvolver nos alunos (melhoria dos resultados escolares, desenvolvimento cognitivo ou desenvolvimento de competências) deve planear e especificar muito bem o que os alunos devem aprender e ser claro aquando dessa exposição de conceitos aos alunos.

Antes de começar a trabalhar com os métodos da Aprendizagem Cooperativa, o professor deve obter formação teórico-prática para que se sinta à vontade na implementação destas estratégias e detenha os conhecimentos científicos e metodológicos imprescindíveis. Como esclarece Sanches (1994)

o uso da aprendizagem cooperativa na sala de aula põe em relevo o professor nos seguintes aspectos: (a) a adesão e preferência por este modelo de aprendizagem; (b) a sua preparação para a por em prática; e (c) o seu papel tanto no planeamento das actividades como na monitorização dos grupos. (p. 36)

Antes de optar por aplicar qualquer método de Aprendizagem Cooperativa, é necessário que o professor verifique se está reunido um conjunto de condições necessárias, como explica Smith (1996) ao referir-se ao tempo necessário para a atividade, à capacidade e ao treino dos alunos para trabalharem cooperativamente, à adequação da complexidade da tarefa ao trabalho de grupo e à adequação dos objetivos à metodologia de trabalho de grupo. Como defendem ainda Johnson, Johnson e Smith (1998)

o entendimento de como implementar os cinco elementos essenciais capacita o instrutor: a) a estruturar qualquer lição, de qualquer disciplina, de modo cooperativo; b) a adaptar a aprendizagem cooperativa às suas circunstâncias e necessidades específicas bem como aos alunos, e c) a intervir no sentido de melhorar a eficiência de qualquer grupo que não esteja funcionando bem. (p. 96)

É necessário que o professor tenha sensibilidade e abertura mental para mudar ou transformar a sua visão, de forma positiva, a respeito de como estar com os alunos na sala de aula e abraçar esta filosofia de trabalho, aproximando-se do conceito de educação

transformadora de Paulo Freire. Esta mudança de atitude será tanto mais fácil quanto maior for o apoio que o professor encontrar nos seus pares e até mesmo nos responsáveis pela instituição escolar.

Na Aprendizagem Cooperativa o papel do professor transforma-se, à medida que o trabalho dos alunos decorre, ou seja, consoante as fases de implementação do trabalho cooperativo. Assim, e numa primeira fase, na fase de pré-implementação, o professor especifica os critérios de implementação e os objetivos de ensino, disponibiliza ao grupo os critérios e instrumentos de avaliação; determina o tamanho dos grupos e distribui os alunos pelas equipas, atribuindo-lhes diferentes papéis; distribui as tarefas especificando os comportamentos desejáveis; estrutura a interdependência positiva e a responsabilidade tanto individual como a do grupo; planifica os materiais criando interdependência entre os alunos através de diferentes materiais; altera a disposição da sala para que os alunos trabalhem frente a frente. Em suma, o professor, nesta fase, desenvolve uma série de procedimentos para que os alunos, em grupo, possam rentabilizar o trabalho realizado garantindo, de acordo com a tarefa a realizar, o cumprimento das características essenciais que definem a Aprendizagem Cooperativa.

Numa segunda fase, a fase de implementação, o papel do professor resume-se, sobretudo, ao de orientador enquanto os alunos têm um papel mais ativo. Deste modo, o professor verifica se existe intercâmbio de ideias entre os membros do grupo, garante a participação ativa dos elementos mais fracos e controla a rotatividade dos papéis; presta ajuda quando os alunos não conseguem solucionar as questões ou ver as suas dúvidas respondidas dentro dos grupos; elogia e controla o comportamento; estimula o raciocínio dos alunos; incita-os a fornecer explicações e justificações aos colegas que estejam relacionadas com a realização das tarefas; observa o funcionamento dos grupos e controla o tempo que o grupo leva na realização das tarefas.

Numa terceira e última fase, a fase de pós-implementação, o professor dá por concluído o trabalho; avalia as aprendizagens e reflete sobre o processo de trabalho dos alunos, sem esquecer de estimular nos alunos a reflexão individual e proporcionar momentos para a auto e heteroavaliação da tarefa.

Em suma, o professor na Aprendizagem Cooperativa tem o papel de orientador e facilitador de aprendizagens enquanto os alunos assumem o papel principal no seu desenvolvimento e na construção dos seus conhecimentos e descobertas.

3.3.5. A Aprendizagem Cooperativa e o Trabalho por Projeto

A Aprendizagem Cooperativa, pelas suas características, é facilitadora do desenvolvimento do trabalho por projeto que naturalmente precisa de ser desenvolvido por um grupo de alunos no intuito de verem respondidas algumas questões em torno de um assunto ou problema. Reis e Alves (2010) destacam o papel dos alunos que pela metodologia do trabalho por projeto, se torna ativos e construtores do seu conhecimento. Kagan (1994) salienta a importância da realização de projetos na Aprendizagem Cooperativa como, provavelmente, uma das formas mais puras de coordenação dos esforços dos alunos na consecução do seu trabalho e dos objetivos do grupo da seguinte forma: *“Cooperative learning reaches its full power as all students work together, each making an important individual contribution toward a group goal. Perhaps the purest form of cooperative learning occurs as all students coordinate efforts to complete a cooperative project.”* (p.15:1)

O trabalho por projeto surge como alternativa ao ensino instrucionista, na medida em que os alunos são os construtores do seu conhecimento através das descobertas que realizam durante o projeto. Para Cortesão, Leite e Pacheco (2002), o trabalho por projeto distancia-se do ensino expositivo pelo “sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz.” (p. 24)

Torna-se necessário, então, explanar um pouco mais o conceito de projeto. Para Serrano (2001) projeto “é um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para os objectivos desejáveis. Tem como missão prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento.” (p. 16)

De acordo com Castro e Ricardo (2003), o trabalho por projeto é “(...) uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas. Estes deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem.” (p. 11)

O trabalho por projeto vem contrariar a padronização de um currículo uniforme baseado na instrução direta e acumulação de conceitos, dando ênfase à singularidade de cada escola e dos alunos. Cortesão, Leite e Pacheco (2002) definem projeto como um trabalho em conjunto levado a cabo por diversas pessoas, que ao se envolverem ativamente na construção dos seus conhecimentos e ao darem o seu contributo, vão desenvolvendo o projeto. Como referem os autores supracitados, o trabalho por projeto

“está associado ao reconhecimento da importância do envolvimento dos alunos e dos professores nos processos de construção de saberes significativos e funcionais.” (p.23)

Esta metodologia de trabalho aplica-se quando se pretende desenvolver competências sociais, estabelecer uma ligação interdisciplinar na abordagem dos assuntos, estabelecer um paralelo entre a teoria, a prática e a realidade vivida pelos alunos e desenvolver, ainda, a capacidade de resolução de problemas. Os autores (*idem*, 2002) centram o trabalho por projeto no problema que se quer ver resolvido, apresentando dois tipos de problemas: os que requerem respostas (problemas intelectuais, de conhecimento, de curiosidade) e os que requerem soluções (problemas sociais, de espaço, relacionais, de funcionamento).

A metodologia de trabalho por projeto de acordo com Castro e Ricardo (2003) permite que o aluno se desenvolva em várias vertentes e propicia “(...) um processo de dinamização e interação de diferentes domínios de actividade (intelectual, motora, afectiva, criadora, comunicativa).” (p. 13)

Esta metodologia permite que os alunos experienciem papéis que normalmente não têm oportunidade de desempenhar nas aulas mais expositivas e que surgem de acordo com os contextos e em função da interação dos alunos no seio do grupo. É necessário haver uma relação de interdependência entre os elementos de cada grupo e entre os diferentes grupos e as tarefas que desempenham, no sentido de se complementarem e de cada um deles contribuir para o produto final.

Castro e Ricardo (2003), Johnson e Johnson (1998), Lopes e Silva (2009) referem que um grupo não é apenas um conjunto de pessoas que se juntam para desempenhar tarefas. Castro e Ricardo (2003) salientam que, para além do grupo ser um conjunto de pessoas que desempenham tarefas diferentes, é necessário que o projeto a desenvolver seja encarado como coletivo por cada membro do grupo. A este propósito, e corroborando esta posição, Kagan (1994) salienta que “*Cooperative projects involve a product which is a unique creation to which all team members have contributed.*” (p.15:1)

Segundo Castro e Ricardo (2003) o professor tem oportunidade de experienciar papéis diferentes, mais no sentido de orientador, de conselheiro, de facilitador de aprendizagens que o desenvolverão e o dotarão de ferramentas profissionais.

A metodologia de trabalho por projeto é constituída por várias fases que estão interligadas e que determinam o percurso do grupo e o resultado do trabalho. Todas as fases são relevantes, no entanto, desde a escolha do tema e passando pela planificação do trabalho, pelo trabalho de campo, pelo tratamento e apresentação da informação, o ponto

da situação e o balanço final surgem como extremamente importantes, pois permitem que os alunos reflitam sobre aspetos essenciais como a qualidade do trabalho, o percurso do grupo, o envolvimento individual, as aquisições feitas, as dificuldades sentidas e as tomadas de decisão. Serrano (2001) refere que a avaliação, a análise e a reflexão são essenciais para identificar a trajetória do projeto e mudar de direção se for necessário. “Devemos ter em conta a avaliação do projecto desde o início, dado que a garantia de sucesso de um projecto radica na eficácia e especificação com que se analisa a situação considerada como problema” (Serrano, 2001, p. 94)

O trabalho por projeto apresenta vantagens a vários níveis, segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002) “A utilidade do projecto está, em síntese, na formação do aluno, no estabelecimento de relações entre a comunidade, os saberes e competências que a escola tradicionalmente exige, na exploração de saberes de contextos profissionais e de vida (...)” (p.38)

A metodologia de projeto aliada à Aprendizagem Cooperativa surge como forma de trabalho que responde à necessidade premente do saber fazer, pôr em prática, em colaboração com os outros, o que se aprende na teoria estabelecendo, assim, relações de significância entre os conhecimentos e a aprendizagem profunda e contextualizada dos mesmos.

3.3.6. A Aprendizagem Cooperativa e a Aprendizagem Significativa

A aprendizagem para além de ser um processo individual e idiosincrático e inerente a cada aprendente, é também o resultado da interação com os outros no qual se dá primazia à colaboração, seja em pequeno grupo ou no grupo-turma, na construção de conhecimento pela forma como o aprendente se apropria do conhecimento quando confrontado com as perceções de outros que o levam a questionar-se ativamente.

A Aprendizagem Cooperativa é encarada como facilitadora da criação de ambientes que contribuem para o desenvolvimento da Aprendizagem Significativa que tem por pressupostos a importância do conhecimento prévio de um conceito na aprendizagem de outro; a noção que a aprendizagem depende muito da motivação psicológica do aluno; o ensino baseado na crença que o aluno é capaz de ir mais além cognitivamente; a consciência que não existe uma ligação direta entre ensino e

aprendizagem; a noção que os alunos aprendem consoante a sua percepção do que os rodeia e a sua imagem enquanto pessoa; a cooperação como forma de instigar o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

A Aprendizagem por receção significativa, de acordo com Ausubel (2000), “envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de materiais de aprendizagem apresentados. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material *potencialmente* significativo para o aprendiz” (p. 1)

A Aprendizagem significativa para Valadares Moreira (2009) baseia-se em princípios construtivistas “ pois assenta no princípio de que é o próprio ser humano, enquanto organismo, que vai gerindo o produto da sua própria aprendizagem, seja este qual for.” (p. 34) É o aluno que se envolve intelectualmente de forma ativa no processo de assimilação de novo conhecimento e que relaciona a nova ideia com as ideias que já estão apreendidas chegando a clarificar e a reformular as ideias adquiridas anteriormente, à luz da relação com as novas ideias. É através desta íntima e profunda redefinição e atribuição de significado que o aluno constrói o novo conhecimento, pois a estrutura cognitiva de quem aprende detém um importante papel.

A aprendizagem significativa só ocorrerá se estiverem reunidos dois requisitos que serão os impulsionadores na aquisição significativa de novo conhecimento: 1) a pertinência e significância do novo conhecimento (os materiais de aprendizagem devem ser significativos) e 2) a predisposição para a aprendizagem do aprendente de forma substancialmente significativa (quem aprende deve estar interessado em estabelecer as ligações entre os subsunçores e o novo conhecimento de forma enriquecedora e reestruturante do seu conhecimento). Ausubel (2000) refere que a estrutura cognitiva do aprendiz deverá conter ideias *ancoradas* importantes para que a relação com o novo material de aprendizagem seja realizada com sucesso.

Ainda conforme Valadares Moreira (2009), a teoria da aprendizagem significativa surge como uma teoria construtivista, que procura entender o modo como os aprendentes constroem o seu conhecimento em situações formais de ensino. O princípio psicológico em que assenta é que o modo, mais ou menos estruturado, como conhecimento prévio de um assunto (subsunçor na linguagem de David Ausubel) está presente na estrutura cognitiva prévia de um aluno é o fator mais importante do qual depende o enriquecimento do conhecimento desse assunto. A compreensão, a relação de novo conhecimento, só acontecerá se o conhecimento anterior estiver estruturado e consolidado, caso contrário, o novo conhecimento perdurará na memória

durante um curto espaço de tempo pois não lhe foi atribuída significância nem constituiu um meio para clarificar e consolidar outros conhecimentos. Contudo, como afirma Gouveia (2012), “a aprendizagem significativa não constitui um processo fácil ou rápido, pois exige tempo e esforço e nem sempre o aluno é capaz de decodificar os signos linguísticos que lhe permitem realizar as necessárias representações mentais.” (p.77)

Ausubel (2000) identifica três tipos de aprendizagem por recepção significativa:

1) A aprendizagem representacional que “ocorre sempre que o significado dos símbolos arbitrários se equipara aos referentes (objectos, acontecimentos, conceitos) e tem para o aprendiz, o significado, seja ele qual for, que os referentes possuem” (p.1);

2) A aprendizagem de conceitos, sendo que, por conceitos o autor referido (idem, 2000) entende “objectos, acontecimentos, situações ou propriedades, que possuem atributos específicos comuns e são designados pelo mesmo signo ou símbolo.” A Aprendizagem conceitual contempla dois métodos distintos de aprendizagem: a formação conceitual e a assimilação conceitual;

3) A aprendizagem de proposições ou proposicional que se relacionam e potenciam a realização da aprendizagem subsequente de forma mais significativa e aprofundada.

A aprendizagem significativa contempla dois processos cognitivos: 1) a diferenciação progressiva na qual o aprendente depois de ter interiorizado o conhecimento o decompõe, identificando as suas especificidades e 2) a reconciliação integradora que defende a integração dos conhecimentos através da relação entre as suas especificidades, ou seja, o aprendente identifica não só os detalhes do conhecimento como também os integra e os relaciona. Estes dois processos cognitivos não são antónimos, mas antes, complementam-se na estrutura cognitiva do aprendente.

A aprendizagem significativa surge como alternativa à aprendizagem mecanizada na qual não há interação e relação do conhecimento, embora elas possam andar de mãos dadas, uma vez que a aprendizagem significativa pode partir da aprendizagem mecanizada de um conhecimento que ganhará relevância com a sua internalização. Sob a perspectiva de Ausubel (2000), “as tarefas da aprendizagem por memorização (...) podem relacionar-se com a estrutura cognitiva, *mas* apenas de uma forma arbitrária e literal que não resulta na aquisição de novos significados.” (p. 4) De acordo com Valadares e Moreira (2009) a memorização dos conteúdos de forma mecânica, sem atribuição de significado ao que se pretende aprender e sem transferência e aplicação do conhecimento, *a posteriori*, para além de permanecer pouco tempo na memória dos alunos, irá impedir

a apreensão de outros conhecimentos por deficiente aprendizagem do conhecimento que é necessário adquirir previamente. O esquecimento também acontece na aprendizagem significativa, mas quando o conhecimento que foi bem apreendido for revisitado é de novo ativado e poderá servir de ancoradouro para novos conhecimentos.

Outros pensadores trouxeram uma nova visão à aprendizagem significativa de Ausubel onde os processos cognitivos desempenham um papel fulcral na aprendizagem substancial do novo conhecimento. Segundo Valadares e Moreira (2009) Novak (1977; 1981,1992) deu um novo contributo ao introduzir a ideia de que o aluno é um ser pensante, mas que também sente e atua. Para Valadares e Moreira (2009), na perspectiva de Novak, “o aluno não é encarado como uma máquina de pensar, mas antes como alguém cuja intelectualidade tem a ver com as suas componentes afectiva e sensitiva” (p. 44) Novak realça a importância da interação entre pensamento, sentimento e ação na construção de novo conhecimento e na experiência emocional que decorre durante o processo de aprendizagem e na troca de pensamentos e sentimentos entre o professor e o aluno. Desta forma, o ensino, atendendo à pluralidade de formas de aprender e de atribuição de significado de forma pessoal e única pelos alunos deve-se revestir de uma natureza mais individualizada e não tão uniformizada para um público com características distintas entre si e que em nada é igual. Deve ainda socorrer-se de um leque variado de opções metodológicas e instrumentos que possibilitem a construção de novos conceitos.

Valadares e Moreira (2009) referem que o trabalho de Gowin (1990) realça a importância da complexidade do ato educativo com implicações significativas na vida dos alunos a nível de sentimentos, experiências e formas de pensar assim como reconhece o aluno como um ser pensante em interação com os demais e com o meio que influenciará a sua ação e os seus sentimentos. Este autor salienta a necessidade dos materiais educativos serem relevantes e revestirem-se de significado para os aprendentes que não só possibilitará uma apropriação mais significativa por parte dos aprendentes de forma esforçada e aplicada como também influenciará o modo destes se relacionarem com novos conhecimentos e com o meio.

Valadares e Moreira (2009), referindo-se ao trabalho de Savery e Duffy (1995), apresentam quatro princípios subjacentes aos ambientes construtivistas de aprendizagem, a saber:

- 1) a aprendizagem é um processo ativo e envolvente;
- 2) a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento;

3) os aprendentes deverão funcionar a um nível metacognitivo usando as suas capacidades de pensamento e estratégias na construção autónoma de novo conhecimento através da reflexão.

4) a aprendizagem deverá envolver «negociação social», ou seja, os alunos deverão ter a capacidade de expor, de partilhar e de questionar pontos de vista em conjunto com os seus pares.

Os ambientes construtivistas assentam na relação que se estabelece entre o papel do professor, o papel do aluno e as relações educativas. Assim, de acordo com Valadares e Moreira (2009) o professor que pretenda facilitar este tipo de ambiente na sua sala de aula deverá procurar

- conhecer e ter em linha de conta, permanentemente, os pontos de vista dos alunos;
- proporcionar actividades susceptíveis de desafiar as suposições dos alunos;
- Colocar problemas cuja relevância seja reconhecida pelos alunos;
- conceber as suas estratégias com base em conceitos iniciais amplos e abrangentes;
- aliar a aprendizagem dos estudantes no contexto do ensino do dia-a-dia e numa perspectiva o mais possível formadora. (p.90)

Por sua vez, o aluno deverá adotar uma postura consciente da importância do seu papel e ser ativo na interação com os seus pares, com o professor e com os materiais de aprendizagem na procura de novo conhecimento, quer seja através da aprendizagem por receção ativa (receção do conhecimento sem o aluno ter ido à procura) que não tem relação direta com a receção passiva do conhecimento por parte do aluno, quer seja através da aprendizagem por descoberta que privilegia a autonomia dos alunos e na qual o conhecimento é primeiro descoberto para ser de seguida interiorizado. Ausubel (2000) estabelece diferenças entre estes dois tipos de aprendizagem salientando que na aprendizagem por receção os conteúdos são apresentados aos alunos sem a necessidade destes terem que solucionar problemas, apenas tendo que compreender os conteúdos apresentados; já na aprendizagem por descoberta os alunos têm que descobrir os conteúdos e criar soluções para os problemas que se apresentaram. O aluno é responsável pela sua aprendizagem em qualquer abordagem construtivista da aprendizagem.

O aluno deverá assumir uma postura de investigador e ir à procura do saber, não esperando que lhe sejam fornecidos os conhecimentos através de outrem, como deverá perseguir a concretização dos objetivos de aprendizagens que lhe foram explicados e que lhe são significativos para o seu desenvolvimento e para a construção do seu

conhecimento. Os ambientes construtivistas exigem por parte do aluno a capacidade para dialogar, trocar as suas perspetivas com os seus pares e com o professor de forma a construir o seu conhecimento em colaboração com os demais. Como salientam os autores Valadares e Moreira (2009) “o trabalho cooperativo em pequenos grupos, quando bem apoiado pelo professor e levado a cabo de acordo com regras adequadas, claras e aceites, estimula o diálogo e a «negociação» e partilha de ideias.” (p. 96)

Por fim, o aluno deverá desenvolver a capacidade de reflexão sobre as suas aprendizagens, sobre o percurso realizado e sobre as decisões tomadas com o intuito de orientar a sua atuação no futuro e ser capaz de gerar conhecimento e estabelecer ligações entre o que já sabia e o que aprendeu.

As relações educativas, proporcionadoras de ambientes construtivistas que facilitam a aprendizagem significativa, devem ser um elemento essencial na construção do saber dos alunos, seres que se formam intelectual, psicológica e afetivamente em interação social com os outros. As relações interpessoais ocupam, desta forma uma posição fulcral neste processo de construção. Para Valadares e Moreira (2009)

É fundamental o estabelecimento de um clima a relacional baseado na confiança e respeito mútuo, uma mentalidade de «todos por um e um por todos» para o bem de todos, para que sejam criadas condições em que professor e alunos se sintam bem, com estes a desejarem aprender mais e melhor num clima de autonomia pautada pela responsabilidade. (p. 98)

Valadares e Moreira (2009) referem ainda que “a facilitação da aprendizagem significativa em situação formal de ensino, presencial ou à distância, depende de o ensino ser organizado levando em conta o conhecimento prévio do aluno, a diferenciação progressiva, a reconciliação integradora e a predisposição para aprender” (p.121) sem descorar a interação de conhecimentos dos alunos quando a colaboração entre eles é planeada de forma a potencializar um ambiente construtivo de aprendizagem. Os autores salientam, ainda, que

“os ambientes construtivistas de aprendizagem assentam muito na chamada aprendizagem cooperativa ou em cooperação, apoiada numa metodologia de comunhão de sentimentos, objectivos e atitudes construtivas entre alunos e de negociação e partilha de ideias conducente à resolução de problemas de âmbito disciplinar ou transdisciplinar, a qual deverá ser o mais acompanhada e alimentada que for possível pelo professor.” (p. 98)

A Aprendizagem Cooperativa propicia ambientes construtores do conhecimento nos quais o aluno é chamado a estabelecer relações de cooperação com os outros, facilitando a atribuição de significado e a interiorização do saber. Como destaca Cochito (2004),

o sucesso dos métodos de aprendizagem cooperativa, (...) será tanto maior quanto mais o funcionamento da sala de aula e da escola em geral se basearem na colaboração e à medida que se for gradualmente estabelecendo uma cultura de escola que quebre o tradicional isolamento do professor, com os “seus” alunos. (p. 5)

CAPÍTULO IV - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

4.1. Opções Metodológicas

A problemática deste estudo e as suas questões de investigação ditaram as opções metodológicas a seguir. Assim, optou-se, sobretudo, por um estudo de natureza qualitativa por se tratar de estudar detalhadamente os processos de trabalho e as relações que as pessoas estabelecem numa escola quando inseridas num contexto muito específico e único. Por esta razão, escolheu-se o estudo de caso como estratégia a privilegiar nesta investigação e a entrevista como instrumento fundamental para a recolha de dados no estudo de caso.

Optou-se, também, pela pesquisa quantitativa tendo sido o questionário de resposta mista o instrumento para recolher a informação. A escolha do questionário prendeu-se com o elevado número de participantes na investigação, sendo mais fácil a interpretação das suas respostas, através de uma análise estatística e descritiva.

A análise de conteúdo foi a técnica de análise da informação escolhida para mais tarde proceder-se à triangulação dos dados e da literatura.

4.2. A Pesquisa Qualitativa

A investigação qualitativa que durante algum tempo foi considerada como uma forma menor de proceder a uma investigação, foi ganhando relevância, sendo neste momento de extrema importância no campo educacional. De acordo com o Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa abarca uma série de estratégias que têm características em comum. A expressão, *dados qualitativos*, remete para a riqueza da descrição detalhada de pessoas, locais, de conversas ou de um determinado contexto e ainda para um minucioso e cuidadoso tratamento dos dados. Esta recolha de dados é feita através de um contacto intenso com os sujeitos inseridos no seu contexto natural, razão pela qual a investigação qualitativa também pode ser chamada de naturalista.

As questões que determinam a investigação referem-se à investigação dos fenómenos em toda a sua complexidade, dando primazia à compreensão dos mesmos

sempre a partir da perspectiva dos sujeitos, sem haver necessidade de formular hipóteses que se querem ver respondidas ou testadas.

Relativamente às características da pesquisa qualitativa e de acordo com a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa contém cinco características distintas. Assim, a primeira característica refere-se ao ambiente natural como a principal fonte direta de recolha de dados e ao investigador como o principal instrumento através do qual essa recolha é feita podendo, porém, recolher-se informação de outros instrumentos como o vídeo ou áudio para depois serem analisados e revistos pelo investigador que os interpretará mediante o seu olhar. Os investigadores qualitativos preocupam-se com o contexto em que determinadas ações acontecem, pois o contexto histórico da instituição explica e enquadra essas ações, razão pela qual os investigadores frequentam os lugares de estudo.

A segunda característica refere a investigação qualitativa como descritiva, pois a recolha dos dados é feita através das palavras ou imagens e não através de números. Bogdan e Biklen (1994) referem que “a descrição funciona bem como um método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.” (p. 49) A descrição e a apresentação são fundamentadas com citações feitas com base nos dados. Os dados de recolha podem ser transcrições de entrevistas, notas de campo, fotos, vídeos, documentos pessoais, tentando os investigadores respeitar a forma como os dados foram recolhidos de modo a preservar, ao máximo, a sua substância. A descrição, através da escrita, e não dos números, adquire muita importância na investigação qualitativa, uma vez que permite ao investigador uma abordagem cuidadosa na interpretação de tudo o que se passa nos lugares de estudo, quer seja algo mais visível ou não. Tudo é importante para esclarecer o assunto em estudo (o ambiente, a disposição da sala, a linguagem ou a roupa).

A terceira característica salienta o interesse dos investigadores no processo e não nos resultados ou produtos sendo, para tal, elaboradas questões que expliquem o processo.

A quarta característica baseia-se no facto dos investigadores qualitativos procederem a uma análise indutiva, ou seja, eles vão construindo a sua análise à medida que os dados se vão agrupando e que as partes são examinadas e não pretendem partir para a investigação para confirmar ou inferir alguma ideia já preconcebida. A teoria vai sendo construída de baixo para cima, sendo que na base, mais larga, estão os vários dados dispersos que ao serem analisados vão se estreitando e dando corpo a uma teoria. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que

não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. (p. 50)

Por fim, a quinta característica realça a importância do significado para o investigador qualitativo porque se preocupa com a maneira como as pessoas tornam as suas vidas significativas. A este processo, Erickson (1986) mencionado por Bogdan e Biklen (1994) chama de perspectivas participantes e é através delas que o investigador qualitativo se apercebe melhor dos acontecimentos ou das situações. É importante para o investigador qualitativo a compreensão adequada e fiel à realidade e às perspectivas individuais das pessoas.

4.2.1. O Estudo de Caso

A definição das questões de pesquisa constitui a fase inicial e fulcral da investigação. O tipo de questão que é feita irá determinar a estratégia a utilizar e a maneira como a investigação é conduzida conforme refere Yin (2003). Como explica Bell (2005), o estudo de caso permite aprofundar um aspeto do problema de estudo, e é a estratégia mais utilizada para responder a questões que comecem por “como” e “por que” e, segundo Yin (2003), surge da necessidade em “se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real.” (p. 20) Este autor refere que o estudo de caso incide sobre um acontecimento atual enquadrado pelo contexto onde ele surge, sobretudo, quando não é clara a linha de separação entre o acontecimento propriamente dito e o seu contexto.

Stake (2009) diz que “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11) deixando bem presente a intrínseca relação entre o caso e o seu contexto. O autor aponta para dois tipos de estudos de caso distintos entre si: o estudo de caso intrínseco e o estudo de caso instrumental. O estudo de caso intrínseco aplica-se quando o investigador tem um interesse especial no caso escolhendo um caso por querer saber mais sobre outros casos, assunto ou problema ou, simplesmente, por estar genuinamente interessado naquele caso, em específico. Por outro lado, quando o

investigador está interessado em aprofundar o conhecimento sobre um problema deverá enveredar pelo estudo de caso instrumental, pois através do estudo do caso em particular irá saber mais e ter uma compreensão total sobre o fenómeno.

De acordo com Yin (2003), as fases do estudo de caso consistem na definição do problema, no delineamento da pesquisa, na recolha de dados, na análise dos dados e na composição e apresentação dos resultados.

O estudo de caso é maioritariamente aplicado como um exercício independente. Os investigadores identificam um *instante* (a introdução de uma nova maneira da organização trabalhar, de adaptar-se a um novo papel ou qualquer inovação ou desenvolvimento da instituição). Tem que se recolher dados sistematicamente, estudar a relação entre variáveis e planear a investigação metodologicamente. Para Bell (2005) os investigadores que optam pelo estudo de caso, preocupam-se em identificar os aspetos comuns e particulares das pessoas e da organização de modo a identificar os vários processos interativos e perceber como é que afetam a implementação de sistemas e influenciam o funcionamento da instituição.

Uma das desvantagens do estudo de caso é a dificuldade em generalizar as conclusões do estudo pois refere-se a uma determinada situação. Esta desvantagem pode ser suprida quando o caso se relaciona com um grupo de pessoas na mesma situação. Na verdade, Stake (2009) explica que

o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade (...) (p. 24)

Quando se opta por realizar um estudo de caso não se pode generalizar a informação recolhida, pois está-se a estudar um caso específico com as suas particularidades, embora ocorram generalizações dentro do próprio caso.

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

O estudo de caso baseia-se, sobretudo, em duas fontes de evidências: a observação direta e a entrevista às pessoas envolvidas (Yin, 2003). Optou-se por fazer entrevistas de modo a perceber melhor algumas questões que implicavam uma resposta mais aberta e

explanatória ficando os questionários para aplicar ao grande grupo de professores e alunos pois constituem uma forma rápida de recolher dados que não precisam de ser explicados profundamente.

Assim, a presente investigação teve por base a aplicação de 3 questionários (1 aos alunos e 2 aos professores) e a realização de 5 entrevistas.

Apresenta-se de seguida a relação existente entre as questões de investigação, os instrumentos usados e os objetivos.

Questão 1 - Como é que os professores relacionam a sua prática docente dentro e fora da sala de aula com o Projeto de Aprendizagem Cooperativa?

- Realização de entrevistas à Presidente do Conselho Executivo que implementou o PAC no ano letivo 2006/2007 e a uma das vice-presidentes do Conselho Executivo atual com o objetivo de recolher dados sobre a implementação do projeto na escola numa perspetiva histórica;
- Aplicação de questionários aos professores de modo a proceder à recolha de dados mais relacionados com a sua prática profissional;
- Aplicação de questionários aos alunos com o objetivo de aferir a sua opinião sobre o PAC, a vários níveis.

Questão 2 - Como é que a ação das coordenadoras do Projeto de Aprendizagem Cooperativa, enquanto líderes, é percecionada no âmbito do Projeto de Aprendizagem Cooperativa?

- Aplicação do *Multifactor Leadership Questionnaire*, de Bass e Avolio, às coordenadoras do PAC com o objetivo de identificar os seus estilos de liderança;
- Realização de entrevistas às coordenadoras para compreender o trabalho inerente à coordenação deste projeto;
- Aplicação do MLQ aos professores de modo a aferir a sua perceção sobre os estilos e as características de lideranças das coordenadoras que se refletem no desenvolvimento do trabalho da equipa de professores.

4.3.1. A Entrevista

A entrevista é o instrumento de excelência para ser usado num estudo de caso, segundo Stake (2009) pois o estudo de caso é usado para recolher as descrições e conhecer as aceções de outras pessoas. Assim, a entrevista permite inquirir sobre as experiências e opiniões individuais de cada pessoa sobre uma temática ou questão em particular.

Para Bogdan e Biklen (1994) a entrevista consiste numa conversa que se pretende estabelecer com uma ou mais pessoas, planeada com o propósito de recolher determinada informação e orientada por uma dessas pessoas. Sousa (2009) acrescenta que a entrevista não consiste numa série de questões rápidas a colocar aos entrevistados, mas antes numa conversa amena e agradável que é estabelecida entre entrevistado e entrevistador em que o primeiro vai fornecendo as informações que o entrevistador pretende obter ao longo da entrevista. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) antes de iniciar a entrevista é necessário garantir a confidencialidade dos assuntos tratados de modo a tranquilizar o entrevistado e colocá-lo mais à vontade para facultar a informação necessária.

De acordo com Selltiz (1976) citado por Sousa (2009), a entrevista pode ter vários objetivos para além de recolher a informação. Pode ser realizada com o intuito de averiguar os “factos”, as “opiniões” do entrevistado acerca de determinado assunto, os “sentimentos” perante um determinado facto, as “atitudes” do entrevistado; as “decisões” e as “motivações” do entrevistado no processo de tomada de decisões ou que influenciaram as atitudes do entrevistado.

Sousa (2009) identifica quatro tipos de entrevistas, nomeadamente a entrevista dirigida, a semi-dirigida, a não dirigida e a entrevista em painel. A entrevista dirigida consiste num conjunto de questões predefinidas e cuja resposta é curta e objetiva e aplica-se quando se pretende estudar as respostas que diferentes entrevistados deram às mesmas perguntas. Este tipo de entrevista permite a rapidez na sua condução e não implica grande preparação por parte do entrevistador, contudo, impede que este proceda a uma análise qualitativa aprofundada das respostas.

A entrevista semidirigida exige que o entrevistador tenha conhecimento profundo do assunto e que prepare bem as questões a colocar. O entrevistado, apesar de ser orientado no início da entrevista, tem liberdade para discorrer o seu pensamento sobre o assunto em questão. Segundo Sousa (2009) utiliza-se este tipo de entrevista quando se pretende “(...) explorar a fundo uma certa situação vivida em condições precisas” (p.

249). Flick (2009) salienta o protagonismo deste tipo de entrevista ao referir que estão a ser cada vez mais usadas na investigação pois é mais expectável que “(...) os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planeamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (p. 143).

O investigador ao optar pela entrevista não dirigida pretende obter uma visão geral do assunto em análise deixando o entrevistado completamente à vontade para expressar as suas opiniões e sentimentos. Nesta situação o entrevistador que normalmente não possui muito conhecimento sobre o assunto servirá para estimular o entrevistado a discursar sobre o assunto em análise e que domina.

A entrevista em painel é aplicada a um conjunto de pessoas ao mesmo tempo, em que a opinião de todos contribui para o esclarecimento de um assunto recolhendo, assim, opiniões diferentes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) tanto as entrevistas mais abertas como as mais estruturadas têm vantagens, sendo que as abertas permitem perceber como os sujeitos entrevistados abordam o assunto em questão, enquanto que as entrevistas mais estruturadas garantem a obtenção de dados comparáveis entre os vários entrevistados. O tipo de entrevista a utilizar depende do objetivo da investigação, do que se pretende saber, sendo mesmo possível utilizar os dois tipos de entrevista ao longo do processo de investigação.

O investigador, por sua vez, deve ser flexível e não estar preso à estrutura da entrevista que delineou, deve manter uma postura de receptividade sobre os pontos de vista do entrevistado e não colocar perguntas que façam o entrevistado se sentir desconfiado ou confrontado.

Sousa (2009) atribui várias vantagens à entrevista entre as quais a sua flexibilidade para se adaptar às diferentes situações ou às diferentes pessoas, a possibilidade das questões serem reformuladas com vista à sua compreensão por parte do entrevistado e a possibilidade do entrevistador observar comportamentos.

Quanto às desvantagens desta metodologia ou instrumento de recolha de dados, Sousa (2009) identifica a limitação das respostas do entrevistado, uma vez influenciado pelo pouco tempo que o impede de refletir profundamente sobre o assunto; o perigo de distorções da informação atribuídas ao entrevistador pela forma como conduz a entrevista ou a ênfase que atribui a certas questões; a dificuldade em garantir a veracidade de alguns factos por não garantir o anonimato ao entrevistador e a sua morosidade, pois as

entrevistas requerem que o investigador passe tempo com cada um dos entrevistados. A estas desvantagens, Yin (2003) acrescenta a dificuldade do entrevistado em responder de forma clara às questões levantadas ou ser impedido de responder claramente por não se recordar com exatidão dos assuntos sobre os quais está a ser questionado.

4.3.2. O Inquérito por Questionário

O questionário é um dos instrumentos usados na metodologia de inquérito, para além da entrevista e dos testes. O inquérito por questionário é constituído por um conjunto de questões feitas aos sujeitos da investigação. Segundo Sousa (2009) é aplicável quando se pretende compreender e analisar opiniões, atitudes ou pensamentos de um certo grupo de pessoas. O inquérito deve ter subjacente um objetivo central que vai ser dividido em vários tópicos. Estes tópicos terão, por sua vez, vários itens.

Segundo Ghiglione e Matalon (1993), o questionário é um documento uniformizado tanto no conteúdo e na forma como nas questões que são elaboradas para mais tarde serem respondidas. Assim, será possível comparar as respostas dadas por um grande número de pessoas sendo absolutamente necessário que as questões sejam elaboradas com rigor e clareza. Acrescentam ainda que as questões devem seguir-se umas às outras de forma natural, quase como se estivesse a estabelecer uma conversa.

Dawson (2002) refere três tipos de questionários, os de resposta fechada, os de resposta aberta e os mistos. Assim, os questionários fechados são mais usados na investigação quantitativa e procuram traduzir em percentagens as respostas obtidas e cuja análise é fácil, daí ser possível a sua aplicação a um grande número de pessoas. Neste tipo de questionários as respostas já são fornecidas.

Os questionários abertos, são mais comuns na investigação qualitativa pois a preocupação do investigador recai na opinião dos inquiridos sobre uma situação. Estes questionários não contêm respostas a serem selecionadas, mas antes espaços em branco para que o inquirido possa dar a sua resposta livremente o que dificulta a sua análise numa fase posterior. Influenciado por esta especificidade, este tipo de questionário é aplicado a uma amostra mais pequena de pessoas.

O terceiro tipo de questionário, os mistos, remete para uma combinação dos dois tipos nomeados anteriormente, ou seja, começa-se com perguntas mais fechadas e à

medida que o questionário vai prosseguindo as questões vão possibilitando respostas mais detalhadas.

A população a quem é dirigido o questionário obriga o investigador a tomar uma série de decisões relativamente à amostra e aos recursos referentes ao orçamento, às pessoas envolvidas na aplicação ou no tratamento dos dados, bem como ao tempo em que ele será aplicado evitando os períodos de maior trabalho para esse grupo de inquiridos.

O questionário deverá ser criteriosamente planificado de modo a que todas as etapas sejam previstas e cumpridas, desde a definição dos objetivos à criação do instrumento e à sua aplicação, análise e redação das conclusões ou de um relatório. A respeito da construção do questionário, Ghiglione e Matalon (1993) chamam a atenção para a sua extensão e posterior tratamento, referindo que

perante cada questão que nos ocorre, é necessário perguntarmo-nos, de forma muito precisa, o que faremos dela. Preparar antecipadamente a fase de apuramento permite, muitas vezes, tomar consciência de que certas questões, aparentemente interessantes, serão inúteis, quer porque são a repetição desnecessária de outras, quer porque são equívocas e exigem muitas outras questões complementares para serem interpretáveis. (p. 124)

Os autores estudados (*idem*, 1993) acrescentam que se o questionário for respondido individualmente não deve ultrapassar os 45 minutos e se for respondido a nível de grupo, não deverá exceder os dez minutos.

Segundo Sousa (2009) o questionário tem vantagens sobre a entrevista porque permite recolher dados concretos de uma grande amostra. O questionário pode ser de aplicação coletiva quando é aplicado a um grupo de pessoas presencialmente tendo elas sido convocadas para tal. Nesta situação, uma das vantagens reside no facto das questões que levantam algumas dúvidas serem esclarecidas pelo investigador que está presente. O questionário pode ainda, ser de aplicação à distância tendo a vantagem de chegar a um grupo maior de pessoas e de lhes permitir mais tempo para reflexão sobre as questões. Todavia, a sua principal desvantagem é a “mortalidade do questionário”, pois segundo Sousa (2009) apenas 20 a 30 por cento dos questionários são devolvidos.

Segundo Aaker e Day (1990) e Vicente, Reis e Ferrão (1996) referenciados por Sousa (2009), os erros que ocorrem com maior incidência por parte dos inquiridos durante o processo de resposta aos questionários são a *ignorância* do inquirido; o *telescoping*, ou seja, a dificuldade em reportar os acontecimentos mencionados ao tempo em que eles, realmente aconteceram; o *averaging* quando o inquirido não se recorda do acontecimento

e dá uma resposta baseada no que é normal, no senso comum; o *omitting*, isto é, a ausência de resposta por não se lembrar ou não querer; a *privacidade*, podendo o inquirido não responder quando sente que as perguntas são muito pessoais; o *receio* que as suas respostas sejam conhecidas e tenham consequências profissionais gravosas para si; a *falta de tempo* para responder com exatidão; o *prestígio*, pois alguns inquiridos, na ansia de serem reconhecidos pelo investigador, dão respostas falseadas; a *cortesia*, uma vez que o desejo de ajudar pode levar ao enviesamento das respostas e, por fim, o desconhecimento do tema faz com que os inquiridos deem respostas erróneas.

4.4. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

Para Stake (2009) não há um momento em que a análise dos dados recolhidos deva começar. O processo de análise pode ser feito desde que se comece a recolher os dados através da decomposição da informação. A análise pretende relacionar as partes que antes estavam isoladas entre si e dar um sentido à compilação final da informação “(...) a análise não deve ser vista como estando separada do eterno esforço em compreender as coisas.” (p 87)

Para fazer uma análise cuidadosa é necessário respeitar quatro princípios importantes, segundo Yin (2003). Em primeiro lugar, a análise deve ser baseada numa recolha vasta de evidências de modo a provar que a interpretação do investigador é exaustiva e fundamentada em todas as evidências apresentadas. Em segundo lugar, a análise deve abarcar todas as principais interpretações concorrentes, ou seja, explicações alternativas para as descobertas do investigador. Em terceiro lugar, a análise deve centrar-se no aspeto mais importante do estudo de caso, na questão de investigação que deu origem ao estudo de caso. Por último, é importante referir que o investigador deverá usar o seu conhecimento prévio sobre a temática do estudo de caso.

No âmbito desta investigação privilegiou-se a análise de conteúdo como técnica de análise e interpretação de dados.

4.4.1. A Análise de Conteúdo

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo é um instrumento que contém em si várias formas passíveis de ser usadas aquando da análise da informação na área das comunicações com o intuito de entender para além do que está explícito. Ainda segundo Bardin (1977), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (p. 38)

Sousa (2009) refere que a análise de estudo consiste num conjunto de técnicas e procedimentos que permitem uma análise profunda de documentos com o objetivo de inferir o seu conteúdo, para além do que é visível. Acrescenta ainda que

quando se fala em “análise de conteúdo”, estes conteúdos não são os textos ou os discursos em si, são o que estes contêm de facto, o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter. (p. 264)

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), é usada mediante dois objetivos fundamentais, a saber: 1) o esclarecimento de qualquer dúvida a respeito da análise realizada e 2) o enriquecimento da leitura, na medida em que uma análise mais profunda confere maior riqueza e substância à interpretação dos textos. Para Bardin (1977), “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (p. 38)

O investigador ao proceder à análise de conteúdo tenta identificar categorias e unidades de análise, sendo que as categorias são estabelecidas após uma primeira leitura atenta ao documento e as unidades de análise incluem-se dentro das categorias por estarem relacionadas com a sua temática. Bardin (1977) refere que “As categorias, são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” (p. 117)

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo rege-se por três fases distintas, nomeadamente: “a pré-análise do material; a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (p. 95)

De acordo com Sousa (2009), a análise de conteúdo deverá seguir três passos fundamentais. Assim, o primeiro corresponde à identificação de algumas questões

esclarecedoras, nomeadamente: quem é o autor do texto; o que é dito por ele, explícita ou implicitamente; a quem se dirige o documento, bem como perceber qual é a mensagem e a quem ela se dirige.

O segundo passo refere-se à análise de fontes e à comparação que se estabelece entre os documentos quer sejam oriundos das mesmas fontes ou de fontes diferentes e/ou entre partes do mesmo documento.

O terceiro passo diz respeito à própria análise de conteúdo, começando pela leitura atenta do texto de modo a reduzi-lo a unidades de conteúdo que serão, mais tarde, agrupadas em categorias. A definição ou inclusão das unidades de conteúdos em categorias nem sempre é fácil, não existem nem unidades de conteúdo ou categorias universais; elas surgem de acordo com o contexto de cada situação em estudo.

Dois tipos de procedimentos surgem das técnicas de análise de conteúdo, sendo eles denominados de procedimentos fechados ou abertos, conforme Henry e Moscovici (1968) referenciados por Ghiglione e Matalon (1993) e Sousa (2009). Os procedimentos fechados, como o próprio nome indica, não permitem que se adicione mais categorias para além das que foram inicialmente previstas pelo investigador, antes de começar a análise dos dados e à luz de um quadro ou teoria educacional. As unidades de conteúdo são identificadas de acordo com as categorias já predefinidas de modo a fornecerem resposta para um problema em estudo. Os procedimentos abertos, pelo contrário, não estabelecem as categorias antes da análise dos dados, isto é, primeiro há um momento de exploração dos documentos e só depois a definição das categorias vai sendo feita de acordo com a associação das unidades de conteúdo do texto.

Quando analisadas as desvantagens da análise de conteúdo, Sousa (2009) salienta que uma dessas desvantagens consiste na polissemia das “palavras”, pois elas podem adquirir vários significados sendo difícil proceder à sua interpretação e categorização, assim como a sua codificação, pois o investigador influenciado pela sua identidade pessoal, cognitiva e afetiva, irá proceder à codificação segundo o seu ponto de vista o que pode levantar algumas questões em termos de validade das suas ilações.

4.4.2. A Triangulação

Triangulação é um termo originário de outras áreas do saber como a geografia militar, a topografia e a navegação marítima para identificar a localização exata de um

ponto a partir de três pontos diferentes. Já na educação, a triangulação surge como forma de conferir seriedade e consistência à investigação qualitativa identificando falhas já que a investigação quantitativa conta com dados estatísticos que corroboram as suas conclusões. A respeito destas duas linhas de investigação, Sousa (2009) estabelece diferenças entre elas, no que respeita à educação, salientando o seguinte

as investigações qualitativas permitem uma maior compreensão do funcionamento fenomenológico dos actos educativos. As investigações quantitativas apenas abordam o estudo de pequenas partes daqueles fenómenos, não permitindo uma compreensão tão lata, mas conferindo maior confiança aos resultados obtidos. (p. 174)

Podemos considerar a triangulação como o cruzamento de métodos, técnicas, teorias ou instrumentos para conferir à análise realizada mais sustentabilidade e confiança nos resultados que dela advirem. Assim, e de acordo com Sousa (2009), a triangulação significa uma “metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes observadores e com diferentes instrumentos.” (p. 173) Para Bento (2015) a triangulação “é um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo.” (p. 85).

Existem quatro tipos de triangulação identificados por Denzin (1994) mencionado por Bento (2015) aos quais podemos acrescentar um quinto identificado por Bisquerra (1989) quando Sousa (2009) analisa o seu trabalho para se referir à combinação dos vários tipos de triangulação, a saber: 1) a triangulação de dados que refere a recolha de dados de diferentes fontes com vista a estabelecer um estudo comparativo. Estes dados podem ser temporais, espaciais ou pessoais; 2) a triangulação de investigadores quando se recorre a diferentes investigadores para examinar semelhanças, diferenças e/ou até mesmo omissões nas análises; 3) a triangulação teórica quando são cruzadas várias teorias para uma compreensão mais lata e profunda do mesmo fenómeno; 4) a triangulação metodológica refere-se à aplicação e cruzamento de diferentes métodos e técnicas, para estabelecer uma comparação que identifique as semelhanças e as diferenças entre si.

A triangulação, segundo Bento (2015), é uma ferramenta que impossibilita o observador/investigador de aceitar sem um olhar mais crítico

a validade de impressões iniciais; reforça o escopo, a densidade e a clareza de construtos desenvolvidos durante o curso da investigação. Além disso, ajuda a corrigir preconceitos que ocorrem quando o investigador é o único observador do fenómeno a ser investigado. (p.86)

Em suma, a triangulação tem como objetivo primordial e incontornável a recolha e a análise de informação oriunda de dados obtidos de diferentes origens, de forma a estabelecer um estudo comparativo entre si.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

5.1. Análise dos Questionários

Foram aplicados três questionários para efeitos de estudo, sendo dois de resposta mista e um de resposta fechada. Segue-se uma breve explicação sobre o processo de aplicação dos mesmos.

Em primeiro lugar, foi aplicado um questionário aos alunos com o intuito de saber a sua opinião sobre o PAC (QOA) (ver apêndice 3) entre 25 de maio de 2016 e 9 de junho de 2016. Optou-se por realizar um pré-teste que foi aplicado a um grupo de 20 alunos (1 aluno por cada turma envolvida no estudo) com a intenção de testar a sua pertinência, adequação, clareza e tempo de resposta. O questionário dos alunos revestiu-se de uma linguagem simples para poder ser compreendido por todos os alunos, uma vez que os alunos tinham idades compreendidas entre os 10 e acima dos 15 anos e, conseqüentemente, graus diferentes de entendimento do enunciado. Após a análise dos pré-testes procedeu-se às alterações necessárias com o intuito de aperfeiçoar o questionário. Aquando da análise da informação recolhida, recorreu-se às palavras dos alunos e foram transcritas algumas observações destes para dar corpo à análise. Com isto, é importante referir que se encontraram algumas falhas a nível do código de escrita.

Foram aplicados 2 questionários aos docentes em diferentes fases do ano letivo de forma a evitar os períodos de maior trabalho e a respeitar o trabalho de cada docente na escola, sem que o preenchimento dos inquéritos constituísse mais um acréscimo de trabalho para os participantes. Seguindo a mesma metodologia do QOA, e relativamente ao QDAP, realizou-se também um pré-teste a um grupo de 12 professores (4 professores de cada equipa pedagógica).

O primeiro questionário a ser aplicado aos professores foi o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ-P) que se referia aos estilos de liderança das coordenadoras do Projeto de Aprendizagem Cooperativa preenchido entre 1 de junho de 2016 e 9 de junho de 2016. O questionário foi aplicado a 51 professores tendo sido obtido o seu preenchimento por parte de 49 docentes. O mesmo questionário, o *Multifactor Leadership Questionnaire*, foi aplicado às 4 coordenadoras (MLQ-C), desta feita, para ser aferida a sua perceção sobre o seu próprio estilo de liderança tendo sido respondido

por todas. Neste questionário optou-se por usar a escala de Likert para indicar o grau de concordância com as afirmações do MLQ.

O segundo questionário a ser aplicado aos professores, Questionário Dinâmicas de Ação dos Professores (QDAP) visava identificar a prática docente no PAC (ver apêndice 4) e esteve em preenchimento entre o dia 11 e 22 de julho. O questionário foi aplicado a 51 docentes, tendo sido submetidas 41 respostas.

Todos os questionários continham duas partes distintas: a parte I consistia na identificação dos inquiridos e a parte II continha um conjunto de questões que permitiam analisar diferentes aspetos de acordo com os objetivos de cada um dos questionários.

Constituindo o processo de análise dos dados recolhidos um momento de reflexão, optou-se pelo preenchimento do MLQ-C por parte da investigadora por ser uma das coordenadoras do PAC (no 2.º ciclo). Esta análise e reflexão revestem-se de extrema importância para a sua prática profissional futura, pois constituía, para si, uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

A participação da investigadora, como sujeito do estudo, resumiu-se ao preenchimento deste questionário para garantir a objetividade da investigação. A procura de objetividade, em todas as etapas da investigação, foi sempre uma preocupação que regulou a ação da investigadora, apesar de se ter consciência de que o estudo resultou de um desejo pessoal e interesse profissional. A respeito da implicação dos investigadores no objeto de estudo, Sousa (2000) é da opinião que “(...) não existe postura de neutralidade, já que toda a investigação parte de um interesse, dum desejo de descoberta, duma insatisfação, dum problema a nível pessoal ou de uma comunidade científica. A investigação é sempre interessada.” (p. 39)

5.1.1. Questionário Aplicado aos Alunos – Opinião dos Alunos sobre o Projeto de Aprendizagem Cooperativa

Este questionário foi aplicado aos alunos com o intuito de saber a sua opinião a respeito do funcionamento do Projeto de Aprendizagem Cooperativa, e identificar as suas potencialidades e constrangimentos na opinião dos alunos sendo apresentadas algumas das respostas dadas.

A primeira parte do QOA visava a identificação dos alunos respondentes. Dos 415 alunos questionados 220 eram do sexo feminino e 195 eram do sexo masculino.

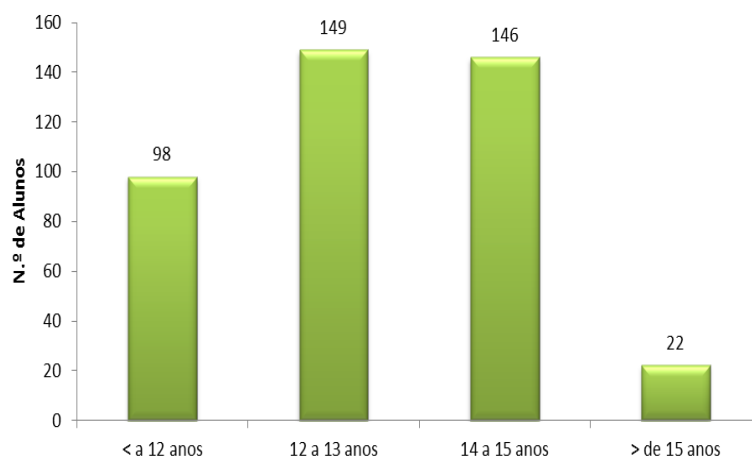


Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos

Como se verifica no gráfico 1 e relativamente à **faixa etária dos alunos**, segundo as respostas dadas pelos mesmos, 98 alunos tinham idade inferior aos 12 anos e 22 alunos tinham mais de 15 anos. A grande maioria dos alunos tinha idades compreendidas entre os 12 e 13 anos e os 14 e 15 anos.

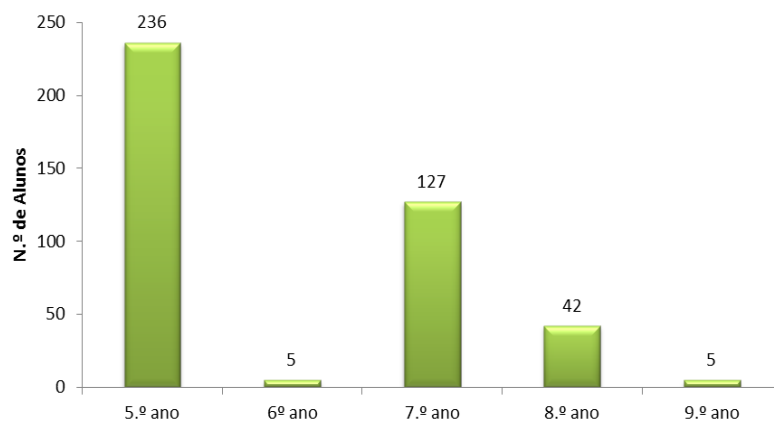


Gráfico 2 - Ano de escolaridade em que os alunos foram integrados no PAC

Relativamente à **integração dos alunos no Projeto de Aprendizagem Cooperativa** e de acordo com o gráfico 2, verifica-se que o maior número de entradas se regista no 5.º e 7.º anos, anos iniciais de ciclo em que se procede à formação de turmas ou se altera a formação das turmas já existentes na escola. As entradas menos expressivas

nos restantes anos, devem-se às retenções de alguns alunos e/ou às mudanças ocasionais de alunos que vêm de turmas regulares e são integrados em turmas do PAC.

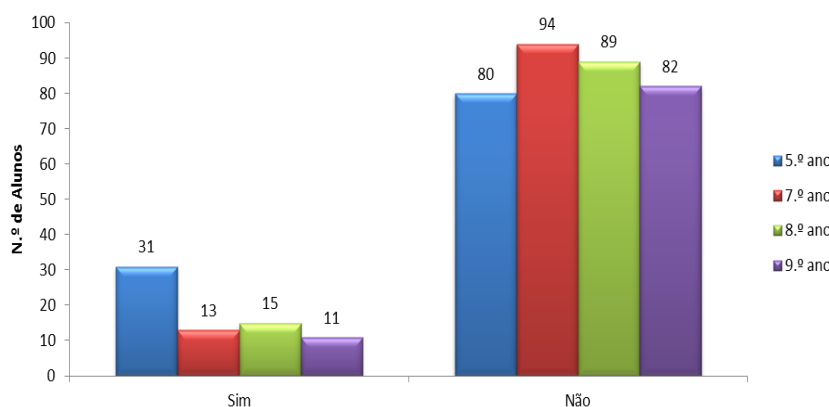


Gráfico 3 - Alunos com dificuldades de aprendizagem

Quando questionados sobre as suas **dificuldades de aprendizagem**, dos 415 alunos inquiridos, a grande maioria (345 alunos) respondeu que não tinha dificuldades de aprendizagem, contudo 70 alunos responderam afirmativamente. Numa análise mais minuciosa constatou-se pela informação do gráfico 3 que os alunos de 5.º ano são os que sentem mais dificuldades de aprendizagem, segundo os próprios. Estas respostas talvez possam ser compreendidas se for tido em conta que a entrada para um novo ciclo de escolaridade, neste caso, acompanhado pela mudança de escola, poderá ser um período de instabilidade emocional e de difícil adaptação para os alunos do 5.º ano de escolaridade com algum impacto nos resultados escolares.

Relativamente aos **alunos que estão inseridos na Educação Especial** dos 415 alunos respondentes, 38 alunos estavam inseridos na Educação Especial, segundo os mesmos, e de acordo com os dados recolhidos, o 5.º ano de escolaridade é o ano que mais apresenta alunos com Necessidades Educativas Especiais (14 alunos) estando os restantes alunos distribuídos pelo 7.º, 8.º e 9.º ano em igual número (8 alunos).

Ao cruzar os dados obtidos com os dados da instituição escolar relativamente às taxas de retenção dos alunos neste ano letivo, constata-se que o 5.º ano foi o ano com maior taxa de retenção (6,5%) conforme o anexo 3.

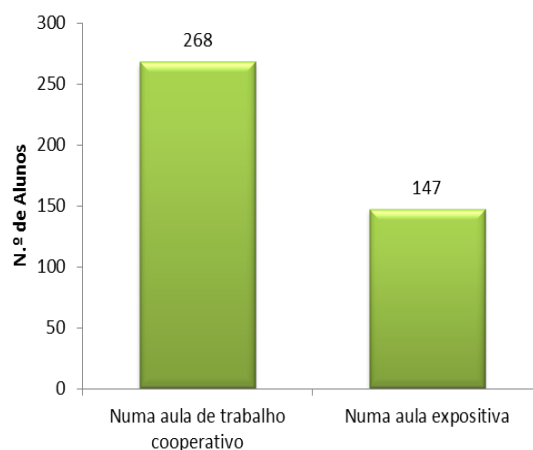


Gráfico 4 - Participação dos alunos nas aulas consoante a metodologia de trabalho

Quando questionados sobre **o tipo de aula em que participavam mais**, um grupo preponderante de alunos referiu que participavam mais nas aulas de trabalho cooperativo, como se observa no gráfico 4.

Quanto ao **tipo de trabalho realizado nas aulas com mais frequência**, as respostas dadas recaíram sobre o trabalho de equipa com 111 respostas neste sentido, seguidas de 104 respostas relativas ao trabalho individual, 41 respostas em que o trabalho individual aparece conjugado com o trabalho de equipa e 33 respostas para a conjugação do trabalho de pares com o trabalho de equipa.

Relativamente à **forma preferida dos alunos trabalharem na aula** o trabalho de equipa surge com o maior número de respostas por parte de 144 alunos, para ser logo seguido pelo trabalho a pares, escolhido por 84 alunos.

Quanto à **aprendizagem dos conteúdos curriculares** por parte dos alunos, estes mencionaram que aprendem melhor quando estudam com um colega (106 alunos) ou quando é o professor a explicar os conteúdos para a turma em geral (104 alunos). Um grupo um pouco menor (94 alunos) referiu aprender melhor quando estuda só e com número idêntico (93 alunos) houve um grupo que referiu que aprende melhor quando trabalha em equipa e os colegas ajudam a compreender os conteúdos curriculares.

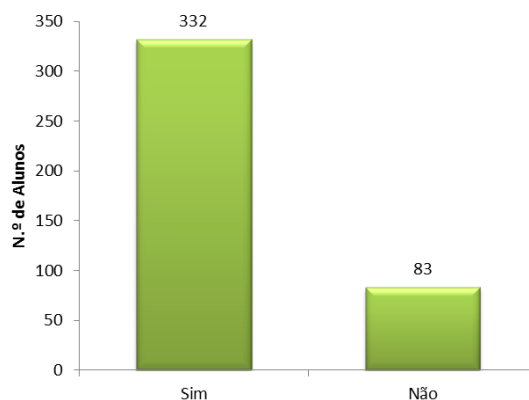


Gráfico 5 - Promoção de atividades interdisciplinares pelos professores

A respeito da **realização de atividades interdisciplinares**, os alunos inquiridos responderam, maioritariamente, que os seus professores desenvolvem atividades em que se verifica a interdisciplinaridade como se lê no gráfico 5. Assim o cruzamento e a integração de saberes, ainda que de áreas diferentes, facilita a construção do conhecimento de uma forma mais profunda e consolidada como acreditam, maioritariamente, os inquiridos (351 alunos) que em resposta a outra questão referiram que a interdisciplinaridade facilita a aprendizagem dos conteúdos.

Ainda a respeito da interdisciplinaridade, dos 415 inquiridos, um grupo expressivo de alunos (351 alunos) considera que é mais fácil aprender um conteúdo ou assunto quando se verifica interdisciplinaridade, ou seja, o mesmo assunto é abordado em várias disciplinas de forma a complementar-se.

Quanto à **colaboração entre os docentes**, a grande maioria considera que os seus professores colaboram uns com os outros, tendo-se obtido 384 respostas afirmativas. De acordo com as respostas obtidas no QDAP, verifica-se tendência idêntica nas respostas uma vez que a maior parte dos professores concorda que existe colaboração entre os docentes nas suas equipas pedagógicas.

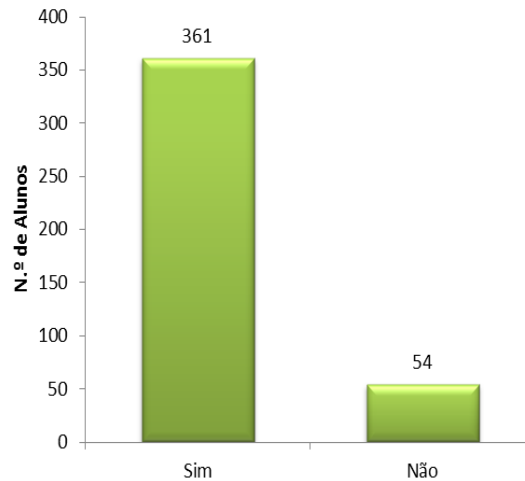


Gráfico 6 - Contributo favorável dos métodos de Aprendizagem Cooperativa para a aprendizagem dos alunos

A esmagadora maioria dos alunos considera que a **aplicação de métodos de Aprendizagem Cooperativa** contribui para aprender os conteúdos curriculares, como se verifica pelas respostas dadas no gráfico 6 em que a maioria dos 415 alunos respondeu favoravelmente.

Quanto à **aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa nas aulas**, os alunos referiram, maioritariamente, que os professores os aplicam (344 alunos), não obstante, houve um grupo de 71 alunos que respondeu que não. Pode-se afirmar que a utilização dos métodos de Aprendizagem Cooperativa não é uma prática comum entre todos os docentes das equipas pedagógicas como salientam as coordenadoras nas suas entrevistas.

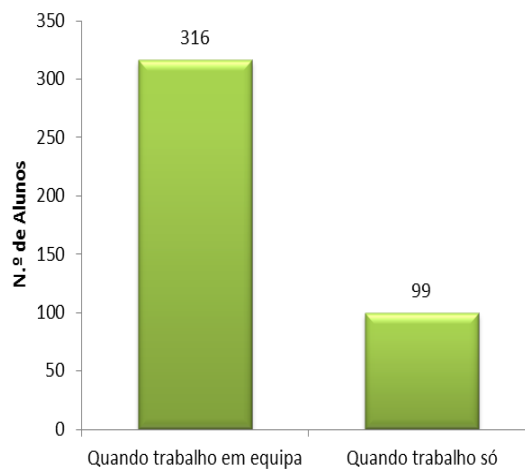


Gráfico 7 - Motivação dos alunos para a realização de tarefas

Como se verifica pelo gráfico 7, dos 415 alunos inquiridos, 316 alunos responderam que se sentem **mais motivados para a realização das tarefas quando trabalham em equipa**.

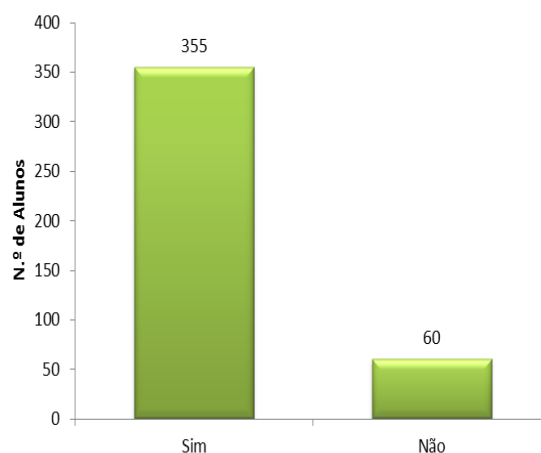


Gráfico 8 - Ajuda entre os alunos na superação das suas dificuldades

Ao serem questionados sobre a **ajuda prestada aos colegas das suas equipas** quando se verificam dificuldades de compreensão, um grande grupo de alunos respondeu que se verifica espírito de ajuda entre eles, como exemplifica o gráfico 8. Talvez seja uma das razões pelas quais, na sua grande maioria (334 alunos), os discentes se mostrassem satisfeitos com a sua equipa de trabalho.

Relativamente ao trabalho de equipa, os alunos questionados (337 alunos) consideram, predominantemente, que **o trabalho de equipa é mais produtivo do que o trabalho individual**.

De igual modo responderam os alunos quando questionados sobre a **evolução das suas aprendizagens**, pois dos 415 inquiridos, 337 consideram ter evoluído nas suas aprendizagens desde que trabalham em equipa com os seus colegas nas aulas.

Ao analisar as respostas dos 415 alunos acerca dos **benefícios do trabalho de equipa para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem**, 385 alunos consideram que é benéfico para estes alunos trabalharem em equipa.

A questão que abordava as vantagens do trabalho de equipa apresentava já algumas sugestões, havendo também a possibilidade dos alunos se pronunciarem livremente sobre o assunto. Assim quando inquiridos sobre as **vantagens do trabalho de equipa**, 92 dos 415 alunos escolheram todas as opções apresentadas. Foi feita, então, uma contagem de respostas obtidas por opção de resposta e chegou-se à conclusão que as

vantagens mais significativas e com número de respostas muito próximo foram e por ordem de maior número de respostas obtidas, 1) a troca de ideias enriquecedora, 2) a maior motivação para o trabalho, 3) a melhoria das aprendizagens, 4) a melhoria no relacionamento com os outros e 5) o aproveitamento dos conhecimentos de todos os alunos.

Relativamente às **desvantagens do trabalho de equipa** procedeu-se da mesma forma, tendo sido referidos alguns aspetos que os alunos consideram menos positivos, nomeadamente: 1) a confusão de papéis entre os alunos, 2) a distração durante a realização do trabalho, 3) a dificuldade em gerir o tempo, 4) o choque de personalidades diferentes, 5) o incumprimento da tarefa e 6) o desequilíbrio no trabalho entre os alunos (uns trabalham mais do que os outros).

Dos 415 alunos respondentes, um grupo significativo de 362 discentes foi da opinião que **melhorou o seu relacionamento com as outras pessoas** incluindo os seus colegas e os seus professores depois de terem sido integrados no Projeto de Aprendizagem Cooperativa. Dos 415 alunos, 339 responderam que **se sentiam mais confiantes quanto às suas capacidades depois de integrarem o PAC**.

Para analisar a questão que abordava os **aspetos que os alunos gostavam no PAC**, recorreu-se à análise de conteúdo, tendo-se criado uma tabela de categorização (ver apêndice 5) cujas categorias surgiram depois de analisadas as respostas dos inquiridos.

Deste modo, **um dos aspetos que os alunos mais apreciam** no Projeto de Aprendizagem Cooperativa é o facto de poderem **trabalhar em equipa** como se entende pelas palavras de um dos alunos “Poder partilhar as minhas ideias com os outros e aprender a trabalhar em equipa ou com outras pessoas que não conheço, mas que acabei por conhecer melhor e agora dou-me bem, pois assim preparo-me para o futuro porque na vida tudo é feito em equipa umas maiores ou mais pequenas.” Os alunos reconheceram algumas vantagens do trabalho de equipa, a saber: 1) a partilha de ideias, 2) ser capaz de ouvir as opiniões dos outros, 3) a aquisição de novas competências, 4) o desenvolvimento da comunicação, 5) a cooperação que se estabelece entre os alunos, em suma, 6) o seu desenvolvimento pessoal.

Relativamente à **cooperação e à partilha** que se estabelece entre os membros das equipas, os alunos salientaram **a interajuda na supressão das suas dificuldades**, a troca de ideias e a partilha de conhecimentos que os catapultam para o sucesso no futuro, coadjuvado pelo trabalho dos professores e pelos conselhos que dão aos alunos aquando da realização dos trabalhos.

Alguns alunos mencionaram que **gostam dos métodos da Aprendizagem Cooperativa** tendo referido alguns como “Cabeças Numeradas”, “O Telefone” e a “Mesa Redonda”. A apresentação dos projetos à turma ou à comunidade educativa também foi um dos aspetos salientados pelos alunos como se observa pelas palavras de um dos discentes “Fazemos trabalhos muito apelativos e apresentamo-los a outras turmas”.

Para além de terem aludido ao envolvimento dos alunos nas tarefas, à oportunidade de desenvolverem **a escuta ativa**, ouvindo e **respeitando as opiniões dos outros colegas** e de **conhecer outras formas de trabalho** quando trabalham com os colegas em equipa, os alunos salientaram como aspetos positivos do projeto a oportunidade de participarem em **atividades divertidas**, a oportunidade de **conhecerem novas pessoas e fazer novas amizades**, assim como, o **convívio** que se estabelece entre alunos e entre alunos e professores.

Quando interrogados sobre os **aspetos que não gostavam no PAC**, dos 415 alunos respondentes, **273 alunos mencionaram não haver aspetos negativos** no projeto a apontar, contudo, 142 alunos responderam que havia. Com o intuito de ouvir os alunos sobre os aspetos que mais os desagradava foi-lhes dada a oportunidade de expressarem a sua opinião se assim o entendessem. Perante as respostas obtidas procedeu-se à análise de conteúdo e elaborou-se uma tabela de categorização, (ver apêndice 6). O conhecimento da investigadora sobre o PAC permitiu-lhe identificar antecipadamente algumas categorias, contudo, a análise cuidada e mais profunda dos dados deu origem a novas categorias baseadas em certas unidades de conteúdo.

Desta forma, esta análise permitiu perceber que alguns dos 142 alunos respondentes mencionaram que **não gostava de trabalhar em equipa** e um grupo considerável de alunos respondeu que não gostam de **realizar os trabalhos para apresentar** mais tarde a um público mais restrito, no caso de as apresentações serem feitas na turma ou entre turmas, ou a um público mais vasto quando as apresentações dos trabalhos se destinam à comunidade educativa, em geral, como é habitual no PAC.

A **quantidade e a exigência dos trabalhos** pedidos aos alunos foram aspetos que os alunos também mencionaram com alguma frequência, tal como a **desigualdade no envolvimento de alguns alunos com o trabalho** que lhes é pedido. Estes alunos consideraram que havia alunos que trabalhavam menos do que os outros e que se aproveitavam do trabalho dos outros colegas como se percebe pelas palavras de um dos alunos “Por vezes alguns membros da equipa não trabalham o suficiente aproveitando-se do trabalho dos outros.” Alguns dos alunos mostraram-se desagradados com **a avaliação**

do seu trabalho de equipa uma vez que, e como referido por eles, dependem uns dos outros e uma vez que existiam alunos que trabalhavam menos do que outros, essa avaliação poderia revestir-se de alguma imprecisão ou até mesmo injustiça. Referiram ainda a penalização de toda a equipa quando algum membro da equipa fazia algo que não devia, deixando talvez transparecer algum sentimento de injustiça que sentem por serem prejudicados pelas atitudes dos outros colegas.

A **constituição das equipas** dos alunos foi um outro fator apontado como sendo menos favorável para alguns alunos, pois mostraram-se insatisfeitos com a formação das equipas. A **dificuldade no relacionamento interpessoal** dos alunos foi outro motivo apontado e que acarreta conflitos no seio das equipas, dificultando o trabalho a realizar e gerando um ambiente ruidoso na sala de aula.

A Aprendizagem Cooperativa caracteriza-se, entre outros aspetos, pela criação da interdependência positiva entre os alunos. O que parece estar patente em certas afirmações dos alunos é uma interdependência negativa pelas palavras de um dos alunos que refletem a competição existente entre as várias equipas da turma quando na sua perspetiva deveriam estar a interagir umas com as outras. Nas palavras do referido aluno “(...) existem trabalhos em que a turma se separa, quando as equipas tentam ser as melhores fazendo competições umas CONTRA as outras em vez de haver uma entreajuda COM as outras equipas.”

A Aprendizagem Cooperativa baseia-se numa estrutura cooperativa, ao contrário das abordagens competitiva e individualista. É necessário que os professores planifiquem atividades de modo a fomentar mais a interdependência positiva entre os alunos que pode ser alcançada através da gestão dos objetivos, das tarefas, dos materiais e até mesmo do produto final.

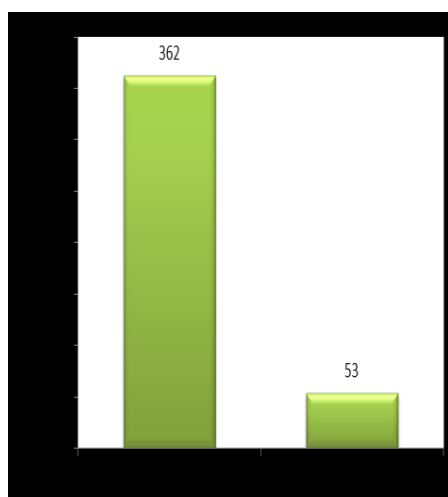


Gráfico 9 - Melhorias do relacionamento interpessoal dos alunos após a sua integração no PAC

Continuando com a análise dos dados recolhidos, é de salientar que os alunos referiram a **melhoria do seu relacionamento interpessoal** com os outros (colegas e professores) como se constata no gráfico 9.

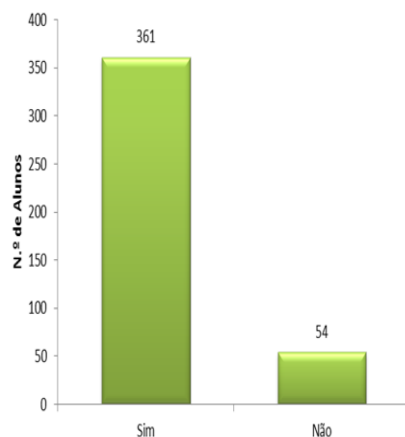


Gráfico 10 - Satisfação dos alunos por fazerem parte do PAC

Para concluir a análise das respostas dadas a este questionário, e apesar de alguns aspetos menos favoráveis apresentados anteriormente, os alunos responderam ainda, de forma inequívoca e favorável, a respeito da sua **satisfação por fazerem parte do Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, como se verifica no gráfico 10.

Uma análise mais profunda desta questão revelou que os alunos do 5.º ano de escolaridade foram os que mais gostavam de estar integrados neste projeto e os de 9.º ano foram aqueles que se mostraram menos satisfeitos como se verifica no gráfico 11.

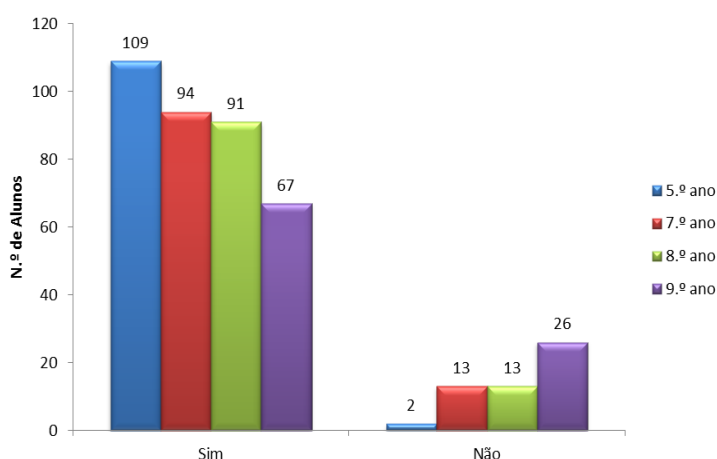


Gráfico 11 - Satisfação dos alunos por fazerem parte PAC por ano de escolaridade

Pode-se observar que **a satisfação dos alunos diminuiu do 5.º ano para o 9.º ano de escolaridade**. Sugerem-se, algumas **causas possíveis** para esta tendência que se prendem, eventualmente, com as características dos alunos em cada faixa etária, com a prestação docente ou, ainda, com a exigência curricular que é imposta aos alunos no 9.º ano, pois serão avaliados externamente através da realização de exames nacionais. Nestes momentos de avaliação externa tanto alunos como professores veem-se compelidos a cumprirem com os dispostos curriculares de modo a apresentarem bons resultados quer a nível da avaliação dos alunos quer a nível da avaliação das escolas.

5.1.2. Questionário Aplicado aos Professores - Dinâmicas de Ação dos Professores no Projeto de Aprendizagem Cooperativa

O QDAP cujos objetivos pretendiam identificar a ação dos professores que fazem parte do PAC, bem como o funcionamento do projeto e a dinâmica das equipas pedagógicas, foi aplicado entre 12 e 22 de julho de 2016 a um grupo de 51 docentes, tendo sido obtidas 41 submissões de resposta. Este questionário destinava-se a ser preenchido apenas pelos professores das várias equipas de PAC, estando reservada a realização de entrevistas às coordenadoras do 3.º ciclo.

Quanto ao **género**, dos 41 professores que responderam, 33 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

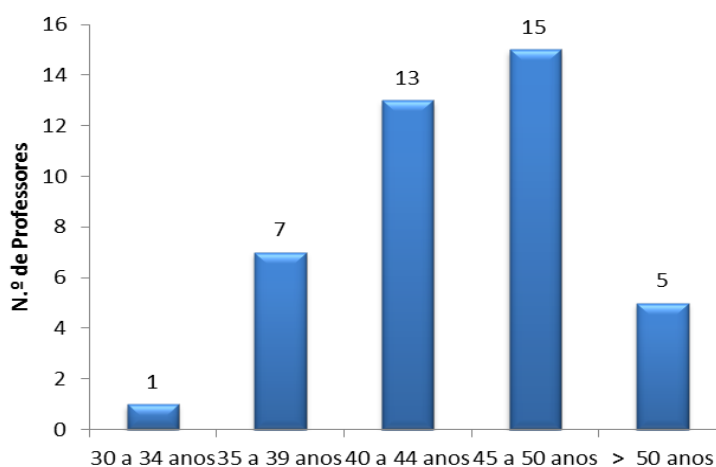


Gráfico 12 - Faixa etária dos professores respondentes ao QDAP

A maioria dos docentes (28) tinha idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos, como ilustra o gráfico 12.

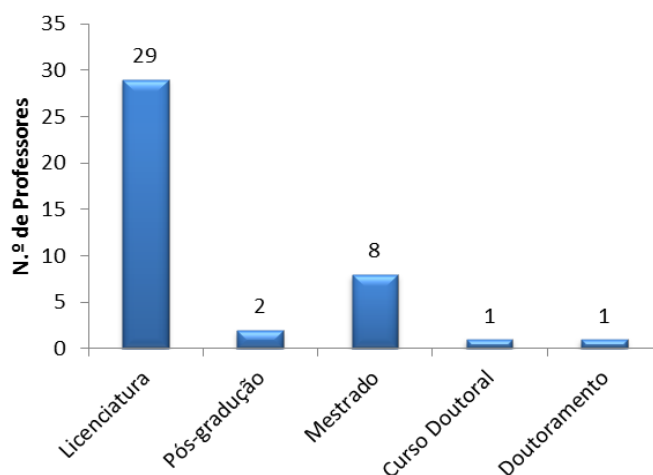


Gráfico 13 - Habilitações literárias dos professores respondentes ao QDAP

Relativamente às suas **habilitações literárias** como se verifica no gráfico 13, a maioria dos docentes eram licenciados e alguns possuíam o grau de mestre. Apenas alguns docentes possuíam pós-graduações ou doutoramento.

Quanto à **situação profissional** dos participantes, todos os docentes eram funcionários da Função Pública com Contrato por Tempo Indeterminado, sendo que 19 professores pertenciam a Quadros de Escola e outros 19 a Quadros de Zona Pedagógica, nomenclatura em vigor na altura do estudo. Relativamente ao **tempo de serviço**, a grande maioria dos inquiridos lecionava há mais de 20 anos (33 professores), estando apenas 8 docentes, no total, a lecionar há menos de 15 anos.

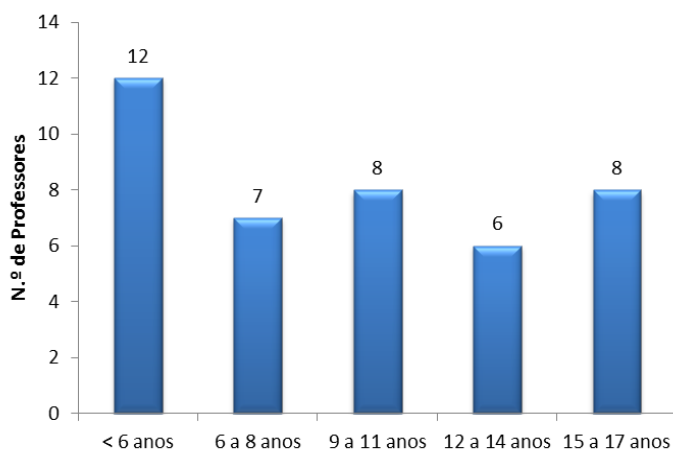


Gráfico 14 - Tempo de serviço docente na escola

No que concerne ao **tempo de serviço prestado na escola**, o gráfico 14 demonstra que 12 professores inquiridos lecionavam há menos de 6 anos, 8 professores que lecionavam entre os 9 e os 11 anos e outros 8 que lecionavam entre os 15 e 17 anos sendo que no caso dos últimos, estes docentes prestavam serviço naquela instituição praticamente desde a sua fundação em 1999.

Quando questionados sobre a sua **pertença a outras equipas pedagógicas**, dos 41 inquiridos 28 professores pertenciam apenas às equipas do PAC, no entanto, 13 professores também lecionavam a turmas de outras equipas pedagógicas.

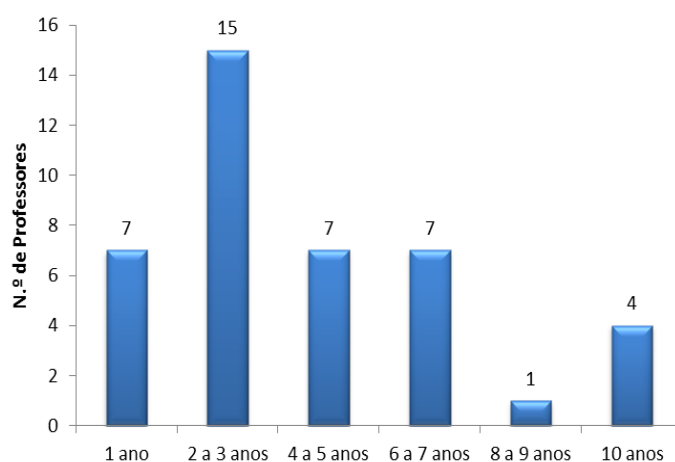


Gráfico 15 - Tempo de lecionação no PAC

Relativamente à **integração dos participantes no Projeto de Aprendizagem Cooperativa** e de acordo com o gráfico 15, verifica-se que um grande grupo de professores estavam no projeto há 2 ou 3 anos. Os restantes docentes tinham diferentes anos de experiência no projeto, tendo-se constatado que 4 docentes estavam no PAC há 10 anos, isto é, desde que este projeto foi implementado pela primeira vez na escola, no ano letivo de 2006/2007.

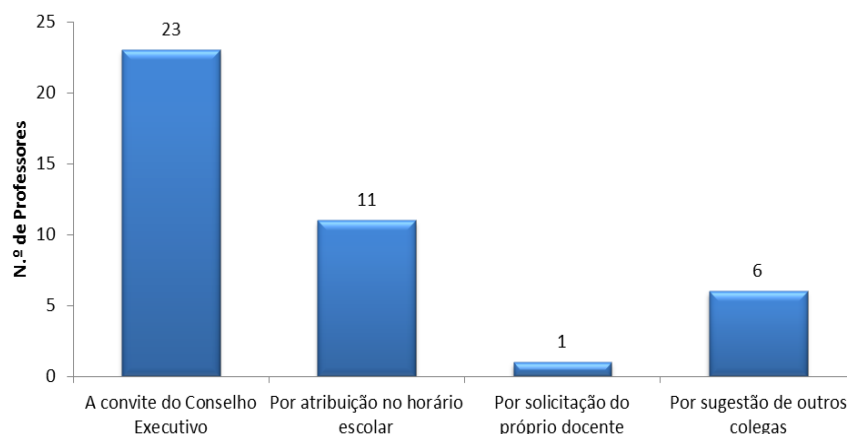


Gráfico 16 - Forma de integração dos professores no PAC

Quanto à **forma como os professores foram integrados** no Projeto de Aprendizagem Cooperativa, salienta-se que a maioria dos docentes foi convidada pelo Conselho Executivo. É de salientar que, 11 professores referiram que fazem parte do projeto por se encontrar atribuído no seu horário escolar a lecionação da sua disciplina às turmas do PAC, como demonstra o gráfico 16.

Relativamente ao **número de turmas lecionadas** nas equipas PAC, salienta-se que 13 professores lecionavam às cinco turmas, conhecendo a totalidade dos alunos da equipa pedagógica, 6 docentes lecionavam a 4 turmas, 9 lecionavam a 3 turmas e 10 lecionavam a 2 turmas. Por fim, 3 docentes responderam lecionar apenas a 1 turma o que constitui, de certa forma, uma incongruência nas respostas dadas uma vez que não foram incluídos para efeitos de participação na investigação, os docentes que apenas lecionavam a 1 turma.

Para terminar a análise da parte I deste inquérito, há a referir que dos 41 professores inquiridos, 19 desempenhavam funções como **par pedagógico na área curricular não disciplinar de Apoio ao Estudo (AE)**, área reservada para o desenvolvimento dos projetos ou outras atividades com os alunos, sendo o trabalho por projeto uma metodologia de trabalho com muita expressão no PAC, pois consiste numa metodologia que facilita os pressupostos da Aprendizagem Cooperativa aquando do trabalho de grupo.

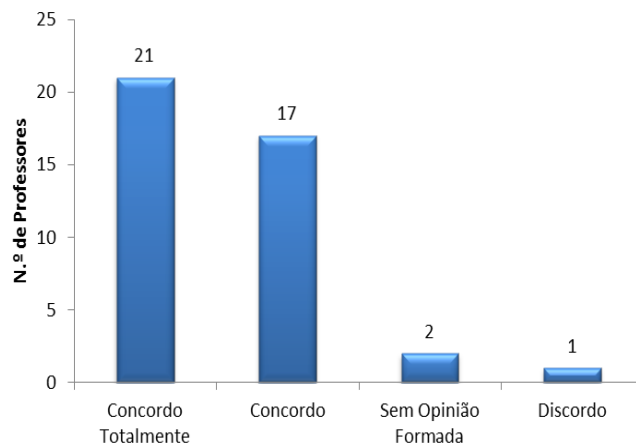


Gráfico 17 - Contributo do PAC para o desenvolvimento das competências sociais dos alunos

Quanto à segunda parte do questionário, dos 41 professores respondentes, 38 docentes foram da opinião que o PAC é um projeto que traz benefícios significativos aos alunos a nível do desenvolvimento das suas **competências sociais** como observado no gráfico 17.

Quase todos os professores respondentes concordaram que **a interação social entre os alunos é um dos motores da aprendizagem** (23 concordaram totalmente, 17 concordaram e apenas 1 docente não tinha opinião formada). A interação social é um dos pilares nas Teorias de desenvolvimento cognitivo e da Aprendizagem Significativa como foi explanado noutra parte deste estudo.

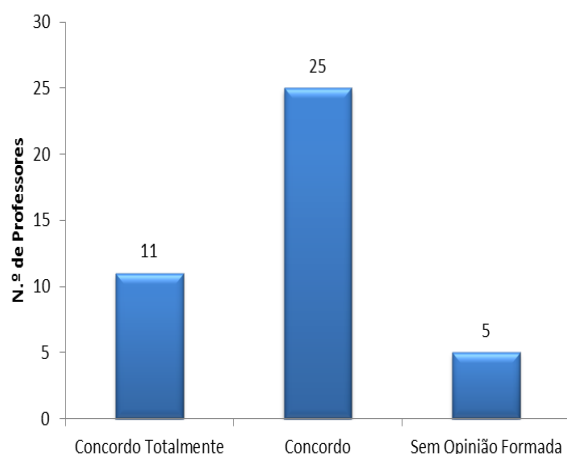


Gráfico 18 - Contributo do PAC para a melhoria dos resultados escolares dos alunos

Quanto à **melhoria dos resultados escolares**, a maioria dos docentes foi da opinião que a inserção dos alunos no PAC é benéfica para os mesmos uma vez que 36

docentes comungaram desta opinião sendo que apenas, 5 não tiveram opinião formada sobre o assunto em questão como elucida o gráfico 18.

Quando inquiridos sobre a prevalência da importância das **competências sociais e metodológicas** adquiridas ao longo do desenvolvimento do trabalho por projeto sobre o resultado do trabalho apresentado pelos alunos aquando dos trabalhos de equipa, dos 41 professores, 32 foram da opinião que a aquisição de competências tanto sociais como metodológicas é mais importante do que o próprio resultado do trabalho dos alunos, 5 docentes não tiveram opinião formada e 4 são da opinião que não. Pode-se inferir pelas palavras da entrevistada 5 (E5) que após a Reorganização do Currículo introduzida pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (ver anexo 4), os docentes começaram a dar mais importância ao processo e não tanto ao produto final“(...) as pessoas tiveram de se adaptar a isto, ter consciência de que não podiam fazer como estavam a fazer e (...) portanto, tiveram de se centrar mais nos processos.” Guedes *et al*, a este respeito, afirmam que o processo, tão ou mais importante do que o produto, constitui um meio para que sejam criadas competências metodológicas e processuais e do aprender a aprender.

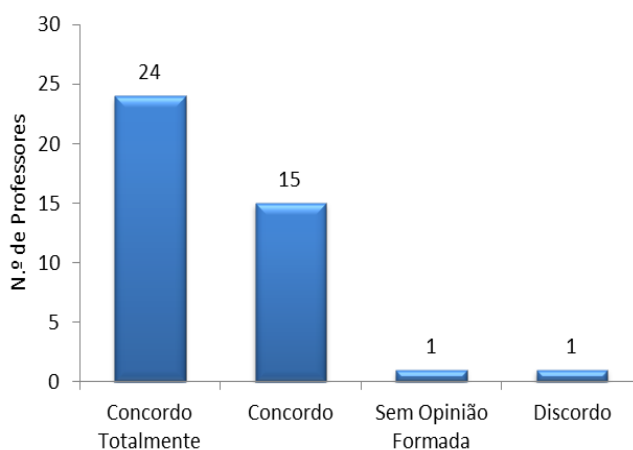


Gráfico 19 - Necessidade do professor do PAC experimentar novas formas de trabalho

Quanto à postura dos docentes relativamente ao trabalho no PAC, dos 41 professores que responderam é de salientar que quase todos os inquiridos concordaram que o **professor que trabalha no PAC tem de ser capaz de sair da sua zona de conforto e experimentar novas formas de trabalhar** como ilustra o gráfico 19.

Ainda relativamente ao **trabalho docente**, a maioria dos docentes (33 professores) considerou-o exigente, sendo que 3 professores referiram não ter opinião

sobre o assunto e 5 discordaram. A mesma opinião teve a maior parte dos inquiridos (30 professores) quanto à exigência do trabalho dos alunos.

De acordo com as respostas, é claramente notório que a maioria dos professores (27 concordaram totalmente e 9 concordaram) **crê ser essencial a estabilidade da equipa pedagógica** ao longo do 2.º ciclo (2 anos) e do 3.º ciclo (3anos) para o desenvolvimento de um bom trabalho.

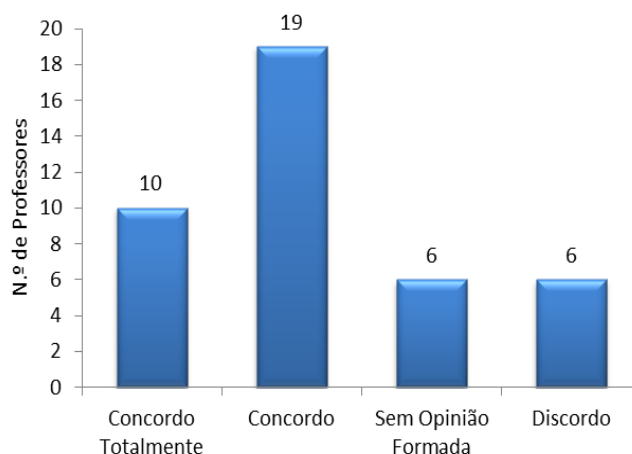


Gráfico 20 - Envolveria de toda a equipa docente com os pressupostos do PAC

Quanto ao funcionamento das equipas pedagógicas e quando questionados sobre a **envolvência de todos os elementos das suas equipas de trabalho com a filosofia do PAC**, de uma forma geral, os docentes consideraram que a sua equipa pedagógica estava envolvida com os pressupostos do Projeto de Aprendizagem Cooperativa, como se verifica pelo gráfico 20. Não obstante, é de realçar que 6 professores não tiveram opinião formada sobre o assunto e outros 6 discordaram, indo ao encontro da opinião das entrevistadas 3 e 4 que referiram não ser esta a sua perceção quanto à equipa que coordenam, opinião que será mais aprofundada aquando da análise das suas entrevistas.

Quanto à **colaboração entre os docentes** nas diferentes equipas pedagógicas, os inquiridos foram claramente da opinião que os professores colaboraram uns com os outros, pois dos 41 docentes inquiridos 9 concordaram totalmente, 30 docentes concordaram que a colaboração se verificava entre os professores e apenas 2 docentes não tiveram opinião formada.

Conforme a opinião dos inquiridos, um grupo significativo de docentes (35 professores) manifestou ser importante que o desenvolvimento do **trabalho por projeto**

junto dos alunos seja feito em par pedagógico em AE, pois apenas 3 docentes referiram não concordar, sendo que outros 3 não tiveram opinião formada sobre a questão.

No que diz respeito à presença dos docentes na reunião semanal de PAC quase todos os professores foram unânimes em considerar importante a **presença de todos os docentes na reunião** para o bom desenvolvimento do trabalho uma vez que apenas 2 docentes não tiveram opinião formada estando os restantes 39 respondentes de acordo (30 concordaram totalmente, 9 concordaram).

Quanto ao **cumprimento das decisões que resultam das reuniões de PAC**, verifica-se que quase todos os docentes (35 professores) foram da opinião que as decisões emanadas da reunião são cumpridas.

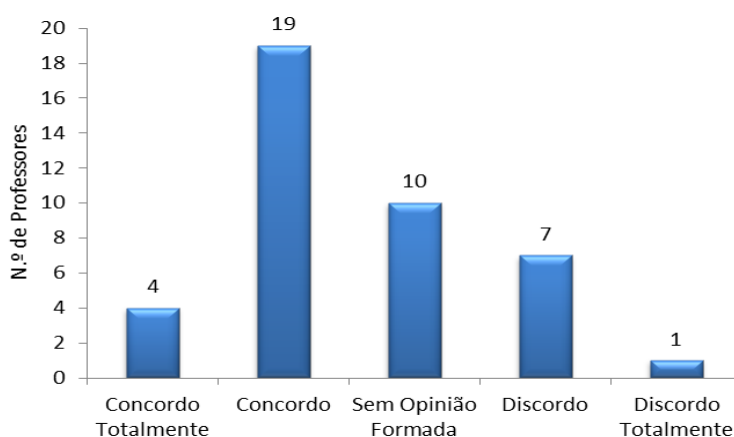


Gráfico 21 - Implementação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa por toda a equipa docente

Relativamente à **implementação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa** por todos os elementos das equipas, a maior parte dos docentes foi da opinião que os métodos são implementados, porém, verifica-se que um número considerável de professores agrupa-se na posição contrária e alguns não têm opinião formada, como mostra o gráfico 21, o que provavelmente demonstra que esta opinião não era consensual entre os docentes ou que poderá existir algum desconhecimento quanto ao trabalho que os outros professores desenvolvem com os alunos. É de acrescentar que as coordenadoras referiram nas suas entrevistas que nem todos os docentes implementavam regularmente os métodos como seria desejado, tal como referiram os alunos nos seus inqueritos.

Quanto à **reflexão sobre o trabalho realizado nas equipas pedagógicas** que inclui a troca de opiniões, críticas e sugestões de melhoria de modo a fomentar o bom desempenho da equipa, a maioria dos docentes foi da opinião que o feedback é constante

nas suas equipas de modo a fomentar o bom desempenho da equipa (14 docentes concordam totalmente, 23 concordam), sendo que apenas 4 não tiveram opinião formada sobre o assunto.

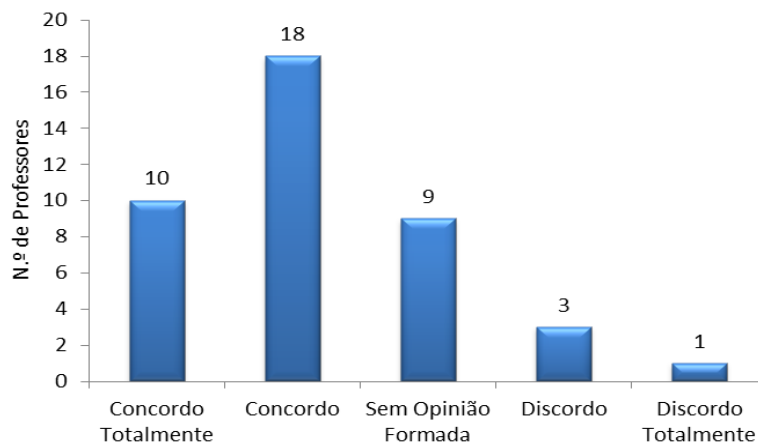


Gráfico 22 - Existência de diferentes graus de comprometimento docente com o trabalho desenvolvido no PAC

Embora os docentes tenham considerado que existe colaboração na sua equipa como se verificou anteriormente e que os docentes das suas equipas contribuíam para o **desenvolvimento do trabalho por projeto desenvolvido** junto dos alunos conforme opinião favorável de 37 docentes dos 41 respondentes, a maior parte dos docentes concordou, também, que havia diferentes **graus de comprometimento** entre os vários membros das suas equipas relativamente ao trabalho no PAC, como se constata no gráfico 22.

Pelas respostas de grande parte dos docentes inquiridos, pode considerar-se que as **equipas do PAC são estimuladas por desafios novos**, uma vez que 15 docentes concordaram totalmente e 21 concordaram com esta afirmação.

Quanto ao relacionameto pessoal entre os docentes, há um grupo preponderante de respondentes que consideraram haver um **forte espírito de equipa** nas suas equipas pedagógicas, embora 8 docentes não tenham tido opinião formada e 2 tenham discordado.

No que diz respeito à **satisfação dos docentes com o trabalho das suas equipas pedagógicas**, dos 41 docentes inquiridos, a maioria mostrou-se satisfeita como se verifica pelo gráfico 23.

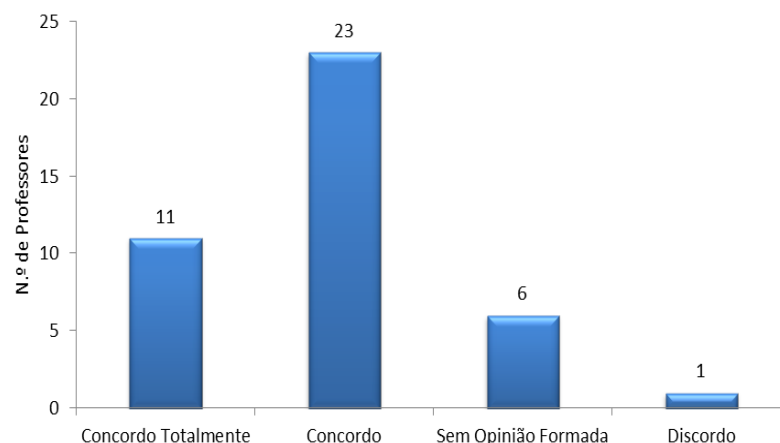


Gráfico 23 - Satisfação dos professores com o trabalho da sua equipa pedagógica

No que concerne às práticas individuais dos docentes das equipas do PAC, e relativamente ao **conhecimento que cada docente tinha sobre os diferentes métodos de Aprendizagem Cooperativa de modo a aplicá-los nas suas aulas**, a grande maioria dos inquiridos (36 docentes) respondeu que estava inteiramente a par dos métodos da Aprendizagem Cooperativa e que os implementava de forma regular como se constata pelo gráfico 24.

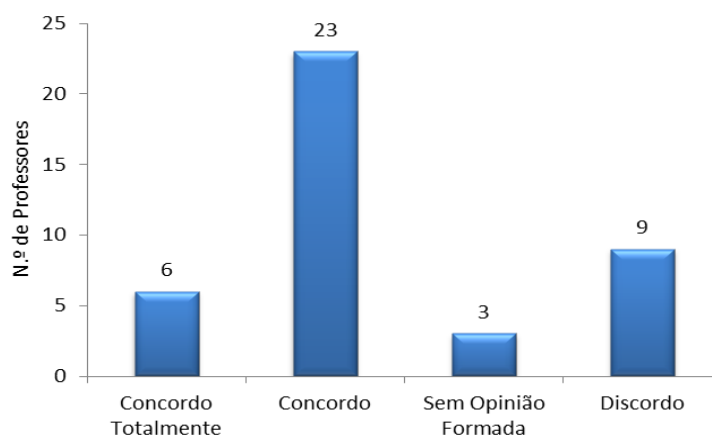


Gráfico 24 - Aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa pelos docentes nas suas aulas

A maior parte dos questionados (36 docentes) considerou que **aplicação de métodos de Aprendizagem Cooperativa era uma forma eficaz de ensinar os conteúdos curriculares**.

Relativamente à **promoção de atividades interdisciplinares**, a maioria dos professores considerou que planificava este tipo de atividades com outros professores de

modo a cruzar os conteúdos curriculares da sua disciplina com os conteúdos de outras áreas curriculares disciplinares/não disciplinares como, de resto, é também a opinião dos alunos analisada noutra parte deste texto.

No que diz respeito à **diversificação das metodologias de trabalho** nas aulas, verifica-se que a grande parte dos professores referiu que adequava a sua forma de trabalhar para estar em consonância com a filosofia de trabalho presente no PAC (7 docentes concordaram totalmente, 30 concordaram, 1 não teve opinião formada e 3 discordaram).

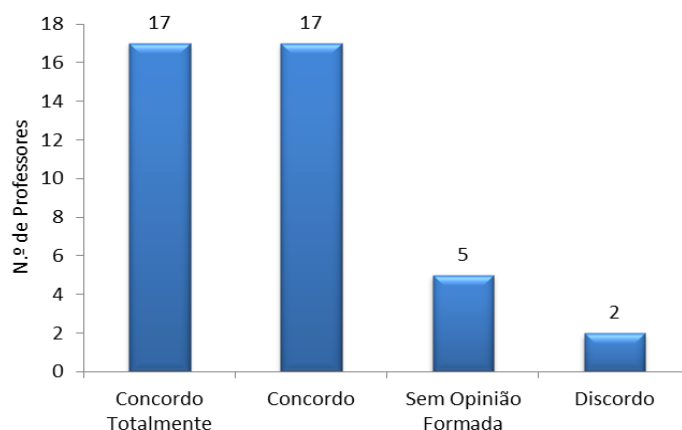


Gráfico 25 - Participação mais ativa dos alunos nas aulas em que se implementa o trabalho de equipa

Quanto à **participação dos alunos nas aulas**, dos 41 professores que responderam, um grupo relevante de inquiridos concordou que **os alunos participavam mais nas aulas em que se desenvolvia o trabalho de equipa** como se observa no gráfico 25 como é também a opinião da generalidade dos alunos já mencionada anteriormente.

O mesmo acontece quando questionados acerca da **motivação dos alunos para a aprendizagem**, a maioria dos respondentes (34 docentes) referiu que **os alunos se sentiam mais motivados para a aprendizagem quando trabalhavam em equipa**.

Quanto aos **benefícios do trabalho de equipa para os alunos com mais dificuldades**, dos 41 docentes questionados, a sua maioria (37 docentes) reconheceu que era benéfico para estes alunos como refletiram também os alunos nas suas respostas.

O **trabalho de equipa é mais produtivo**, em termos gerais, do que o trabalho individual para a maior parte dos docentes inquiridos, uma vez que dos 41 inquiridos 15 responderam que concordaram totalmente e 14 responderam que concordavam. Todavia, há 9 docentes que não tiveram opinião formada e outros 3 tiveram opinião contrária.

Perante a afirmação “A aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa é um impedimento para o cumprimento dos programas curriculares.”, a maior parte dos 41 inquiridos (26 docentes) considerou que a **aplicação dos métodos de Aprendizagem Cooperativa não constituia um entrave para o cumprimento dos programas curriculares**, todavia, esta opinião não foi consensual, uma vez que 8 docentes concordaram com a afirmação e 7 não tiveram opinião formada. É de salientar que as coordenadoras quando entrevistadas referiram que os professores se sentiam pressionados para cumprirem com os programas e as metas curriculares das suas disciplinas, o que na sua opinião é um constrangimento às práticas pedagógicas desenvolvidas no PAC. Topping (1992), a respeito dos benefícios da Aprendizagem Cooperativa, refere que a Aprendizagem Cooperativa deveria ser encarada pelos professores como uma forma alternativa e eficaz à concretização dos objetivos do currículo nacional com a vantagem de desenvolver nos alunos uma postura atitudinal positiva com efeitos a nível social e contribuir também para a concretização dos pressupostos da área curricular não disciplinar de Formação Cívica.

Ao serem questionados sobre a **relevância do trabalho da sua coordenadora**, os docentes inquiridos referiram, predominantemente, que consideravam **o trabalho da sua Coordenadora de PAC relevante** para o desenvolvimento deste projeto (29 concordaram totalmente, 10 concordaram e apenas 2 docentes não tiveram opinião formada). De acordo com os mesmos inquiridos, os docentes consideraram maioritariamente, que a coordenadora reconhecia o seu trabalho, porém, houve um grupo de docentes que não teve opinião formada sobre o assunto e 1 discordou.

Relativamente às questões: 40 (os assuntos mais abordados nas reuniões); 41 (o tipo de ensino ou as estratégias de ensino mais usadas pelos docentes); 42 (a ação das coordenadoras junto da equipa de professores) e 44 (as potencialidades do Projeto de Aprendizagem Cooperativa) foi apresentado um conjunto de opções que poderiam ser selecionadas consoante a opinião dos inquiridos tendo-se procedido à análise das respostas de modo a identificar quais as opções mais frequentes entre os docentes.

Assim, quanto à **questão 40 - os assuntos mais abordados nas reuniões** de trabalho, foi pedido aos inquiridos que selecionassem 3 assuntos da lista que lhes foi apresentada. Desta forma as respostas dadas continham várias combinações de assuntos abordados nas reuniões semanais do PAC, no entanto, duas combinações de respostas salientaram-se em relação às outras, nomeadamente a:

- 1) Planificação do Trabalho por projeto, Interdisciplinaridade, Reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela equipa (trabalho dos alunos e dos professores) que obteve respostas por parte de 20 professores;
- 2) Pedagógicos, Planificação do Trabalho por projeto, Reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela equipa (trabalho dos alunos e dos professores) que obteve respostas por parte de 11 professores.

As combinações de respostas apresentadas diferiram apenas pela substituição do assunto “Interdisciplinaridade” pelo “Pedagógicos” no caso da segunda combinação. Ainda relativamente a esta questão, foi feito o levantamento dos assuntos que foram mais vezes mencionados pelos 41 docentes respondentes e que vai ao encontro do que foi exposto. Assim, destacaram-se as seguintes opções:

- 1) Planificação do trabalho por projeto;
- 2) Reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela equipa;
- 3) Interdisciplinaridade.

O mesmo procedimento foi desenvolvido para a **questão 41** que abordava o **tipo de ensino ou as estratégias de ensino mais usadas pelos docentes**. Desta forma, os 41 professores inquiridos fizeram diversas combinações da resposta através das opções apresentadas, sendo de destacar as seguintes:

- 1) Ensino expositivo, Trabalho cooperativo entre alunos, Trabalho cooperativo através da aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa, com 10 respostas;
- 2) Trabalho cooperativo entre alunos, Trabalho cooperativo através da aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa, com 5 respostas por parte dos docentes;
- 3) Com igual número de respostas, por parte de 4 docentes, foram escolhidas as seguintes combinações:
 - Ensino expositivo, Trabalho cooperativo entre alunos;
 - Trabalho cooperativo entre alunos.

Continuando com a análise da mesma questão, procedeu-se ao levantamento das respostas mais vezes mencionadas pelos 41 docentes inquiridos. Assim, destacaram-se as opções que se seguem:

- 1) Trabalho cooperativo entre alunos;
- 2) Trabalho cooperativo através da aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa;
- 3) Ensino expositivo.

Quanto à questão 42 que aborda a **ação das coordenadoras junto da equipa de professores**, dos 41 docentes inquiridos foram obtidas combinações de respostas muito díspares, porém, há uma combinação que sobressaiu feita por parte de 7 docentes que consideraram que a coordenadora era motivadora, inovadora, cooperante, fomentava o espírito de equipa, fomentava a aprendizagem dos colegas, demonstrava capacidade de trabalho e contribuía para um bom ambiente de trabalho.

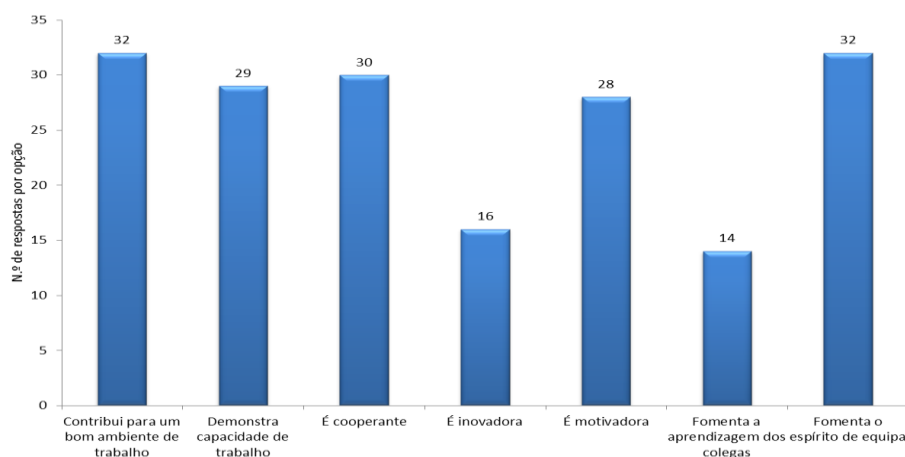


Gráfico 26 - Ação das coordenadoras junto da sua equipa pedagógica

Quando analisadas as respostas dos docentes em termos de frequência de respostas, observa-se pelo gráfico 26 que as opções apresentadas obtiveram um número semelhante de respostas. As opções com menor número de respostas obtidas, quanto à ação das coordenadoras junto dos seus colegas, foram a inovação e o fomentar a aprendizagem dos colegas.

A questão que abordava as **características do líder**, sendo uma pergunta de resposta aberta, foi trabalhada através da análise de conteúdo e as categorias apresentadas

na tabela de categorização (ver apêndice 7) surgiram posteriormente, depois de analisadas as respostas dadas pelos docentes.

Assim, os docentes referiram em grande número, que era importante a **capacidade do líder para motivar os colegas para a realização do trabalho, para incentivá-los a experimentarem novas metodologias de ensino/aprendizagem e para inovar**. Referiram, ainda, que é essencial que o líder **desenvolva o espírito de equipa** entre os demais, neste caso em particular, os professores, que **contribua para a criação de um bom ambiente de trabalho e que saiba orientar a equipa de docentes na concretização dos objetivos de forma eficaz**.

Já no campo das relações interpessoais, mencionaram, também, que consideravam importante a cooperação que o líder estabelecia com os colegas e a sua disponibilidade para ajudar, bem como, a capacidade para gerir conflitos e, ainda, demonstrar respeito pelos outros.

Os docentes consideraram fundamental a capacidade de inovação do líder, o seu espírito de iniciativa assim como a sua visão de futuro. Aludiram ainda ao facto de considerarem importante que o líder deva ter as suas competências comunicativas desenvolvidas, tanto a nível da escuta ativa como da comunicação verbal.

É de salientar que o domínio do conhecimento científico do líder foi um dos aspetos menos mencionado pelos docentes talvez pelo facto de considerarem que o conhecimento seja um fator naturalmente adquirido e comprovado para o exercício das suas funções.

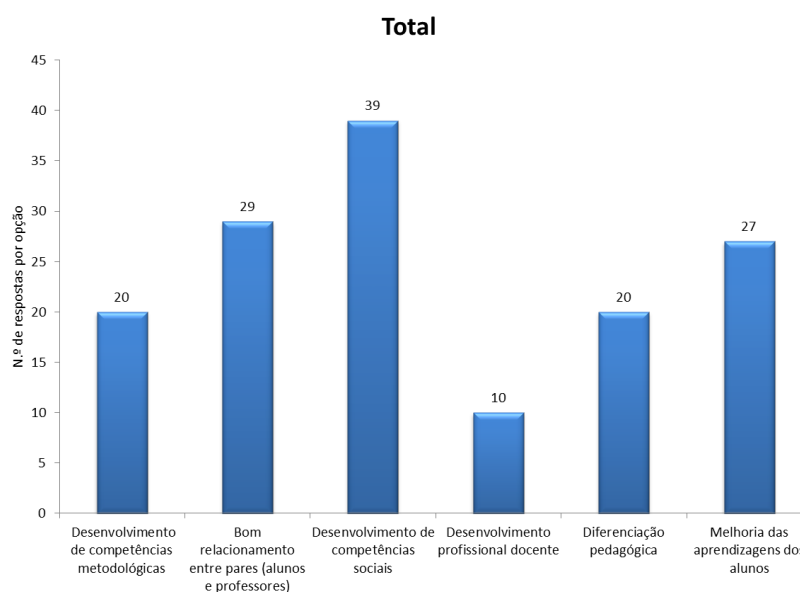


Gráfico 27 - Potencialidades do Projeto de Aprendizagem Cooperativa

Relativamente à questão 44 - **potencialidades do Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, as respostas foram díspares e sem expressividade em termos de número de respostas, no entanto, 3 combinações de respostas destacaram-se com o mesmo número de respostas cada (4 respostas cada), a saber:

- Diferenciação pedagógica, melhoria das aprendizagens dos alunos, desenvolvimento de competências sociais, bom relacionamento entre pares (alunos e professores);
- Diferenciação pedagógica, melhoria das aprendizagens dos alunos, desenvolvimento de competências sociais, desenvolvimento de competências metodológicas, bom relacionamento entre pares (alunos e professores), desenvolvimento profissional docente;
- Melhoria das aprendizagens dos alunos, desenvolvimento de competências sociais, bom relacionamento entre pares (alunos e professores).

Quando analisado o número de respostas que cada opção apresentada obteve e como se observa no gráfico 27, **o desenvolvimento das competências sociais nos alunos, o relacionamento entre pares e a melhoria das aprendizagens dos alunos foram as opções mais escolhidas.**

A questão referente às **fragilidades do Projeto de Aprendizagem Cooperativa** era de resposta aberta devido à importância da mesma para uma possível análise que a instituição pretenda fazer, de modo a limar as falhas do projeto. Porque os professores e os alunos são agentes educativos de grande relevância no PAC, pretendia-se com esta questão, que os inquiridos se expressassem livremente na identificação dos aspetos menos favoráveis no projeto. Recorreu-se à análise de conteúdo para analisar as respostas obtidas, sendo que as categorias apresentadas na tabela de categorização desta questão (ver apêndice 8), surgiram depois de analisar as respostas dos inquiridos.

Desta forma, os docentes elencaram vários aspetos que nas suas opiniões constituíram algumas das fragilidades do projeto, a saber: **a falta de tempo para:** 1) a planificação do trabalho a realizar por parte do docente em termos individuais e do trabalho de preparação em equipa pedagógica, 2) para o desenvolvimento dos projetos junto dos alunos e 3) para pôr em prática a metodologia do PAC, ou seja, desenvolver atividades de acordo com os métodos da Aprendizagem Cooperativa através do trabalho cooperativo entre os alunos. Ainda relativamente à gestão do tempo, mas desta feita

relativamente à **duração das reuniões semanais** de preparação do trabalho, os docentes referiram que o tempo disponível (45 minutos semanais) era insuficiente.

Os inquiridos também referiram a **ausência de alguns professores nas reuniões semanais do PAC** por pertencerem a outras equipas pedagógicas como sendo uma fragilidade do projeto.

Algumas respostas obtidas indicaram que **os docentes se mostravam preocupados com o cumprimento dos programas curriculares** das suas disciplinas devido à sua extensão e que se tornara um impedimento para preparar atividades interdisciplinares, para trabalhar as competências sociais e metodológicas dos alunos.

Relativamente às equipas pedagógicas de professores, alguns docentes referiram que a **extensão das equipas pedagógicas** constituídas por muitos docentes era prejudicial ao projeto assim como a estabilidade das equipas quando se verifica não haver continuidade pedagógica, uma vez que todos os anos há entradas e saídas de docentes.

A **ausência de formação específica na área da Aprendizagem Cooperativa** por parte de alguns docentes também foi mencionada, embora com menor intensidade, como um constrangimento do PAC.

Outros fatores inerentes às **características e atitudes dos professores e dos alunos** foram, igualmente, listados como aspetos menos positivos. Assim, como fatores intrínsecos aos professores foram elencados alguns aspetos como a resistência às novas metodologias de trabalho, o individualismo, a falta de motivação e de interesse.

Quanto ao **trabalho dos alunos**, alguns docentes referiram os **problemas comportamentais** dos mesmos, os **diferentes graus de comprometimento** com o trabalho por parte dos alunos que constituem as equipas de trabalho, a **dificuldade em avaliar o trabalho dos alunos**, uma vez que “o trabalho constante de equipa pode beneficiar os preguiçosos e maus alunos e pode prejudicar os bons alunos” e “beneficiar, por vezes, alunos que não estejam muito envolvidos em determinados trabalhos. Kagan (1994) prevê uma avaliação individual do trabalho dos alunos como forma de garantir que todos os alunos contribuem para o trabalho do grupo, evitando assim que uns sejam beneficiados pelo trabalho que outros alunos fizeram ou que alguns trabalhem muito mais do que os outros: *“If evaluation is not based on individual products or tests, it is possible for a freerider and/or a workhorse to develop.”* (p. 4:9) A **gestão do tempo e o cumprimento dos prazos** aquando da realização do trabalho por parte dos alunos também foi mencionada como um aspeto menos positivo.

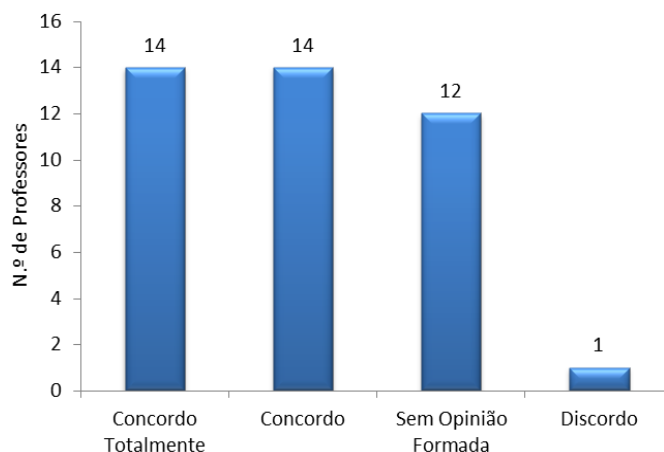


Gráfico 28 - Contributo do PAC para o desenvolvimento profissional docente

Para finalizar esta análise, há a referir que quando questionados sobre os benefícios **em termos de desenvolvimento profissional**, a grande parte dos docentes considerou que era benéfico para si estar integrado no PAC, contudo, constata-se através do gráfico 28 que um número considerável de docentes não teve opinião formada sobre o assunto.

A maior parte dos docentes inquiridos (36 professores) referiu que se identifica **com os pressupostos da Aprendizagem Cooperativa** e quando os professores foram questionados sobre a sua **satisfação por fazer parte do Projeto de Aprendizagem Cooperativa** houve tendência para responderem que estavam satisfeitos, não sendo expressivo o número de professores que referiu não ter opinião formada como se verifica no gráfico 29.

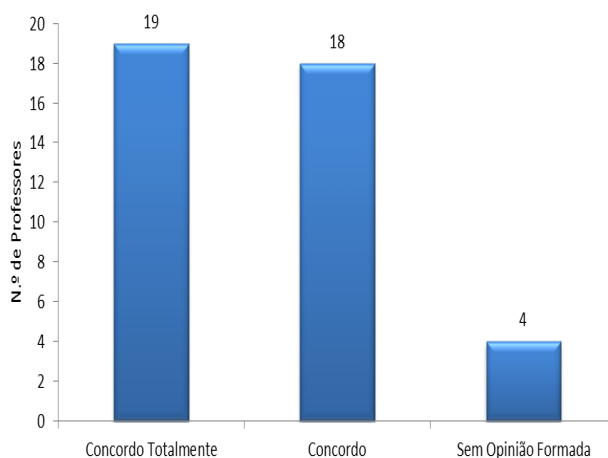


Gráfico 29 - Satisfação dos Professores por fazerem parte do PAC

5.1.3. *Multifactor Leadership Questionnaire* – Estilos de Liderança das Coordenadoras

Neste estudo, o MLQ foi o usado para caracterizar e compreender os vários estilos de liderança exercidos pelas Coordenadoras nas diferentes equipas do Projeto de Aprendizagem Cooperativa, bem como as atitudes de eficácia que influenciavam o sucesso individual dos professores e das equipas de trabalho. Pretendia-se, ainda, estabelecer uma relação entre as perceções das coordenadoras e dos professores a cerca dos estilos de liderança. Perante o exposto, o MLQ foi aplicado a 51 docentes, tendo sido submetidas 49 respostas. As coordenadoras também responderam ao questionário e no seu caso o questionário continha as mesmas questões que o questionário dos liderados com a diferença de estar redigido na 1.^a pessoa do singular estando, deste modo, as coordenadoras a refletir sobre os seus comportamentos.

O *Multifactor Leadership Questionnaire* (© Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio) foi usado sob licença, tradução e adaptação de Júlia Oliveira no âmbito da sua Dissertação de Mestrado, defendida na UCP - Porto, em julho de 2007.

5.1.3.1. Análise dos Resultados do *Multifactor Leadership Questionnaire*

Com o intuito de proceder à caracterização dos inquiridos e à identificação do seu perfil profissional, foi elaborado um conjunto de questões que antecedeu, propriamente, o *Multifactor Leadership Questionnaire*. Assim, o questionário a que tanto docentes como as coordenadoras responderam estava dividido em duas partes, a saber:

- Parte I - Informações pessoais e profissionais
- Parte II – *Multifactor Leadership Questionnaire*

A parte I, apesar de conter perguntas comuns aos dois grupos respondentes no questionário aplicado às coordenadoras, contém outras questões especificamente elaboradas para este grupo, razão pela qual a caracterização pessoal e profissional destes dois grupos de inquiridos será apresentada em separado.

Os dados obtidos através do preenchimento da Parte I foram alvo de um tratamento estatístico simples, recorrendo-se a uma análise de natureza descritiva baseada em tabelas de frequência absoluta (n).

A informação recolhida na Parte II, referente às 45 proposições constituintes do MLQ, foi tratada no programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) originando tabelas e gráficos que basearam um conjunto de análises suportando, desta forma, as conclusões apresentadas.

Os valores médios dos gráficos apresentados referem-se às médias ponderadas calculadas pelo número de respostas ponderadas da escala de Likert. Esta escala varia os seus níveis entre 0 a 4. Quanto mais próximo do nível 4 estiver o valor médio, mais frequentemente são utilizados os comportamentos referidos nas 45 afirmações do MLQ.

É de salientar que foi analisada a consistência interna das questões que correspondiam a cada fator através do *Alpha de Cronbach* com vista a conferir confiabilidade ao questionário. O *Alpha de Cronbach* mede também a correlação entre as respostas dos inquiridos através de uma análise que é efetuada às respostas dadas de modo a estabelecer a correlação média entre as perguntas. Apresenta-se de seguida a tabela 9 que identifica os valores de *Alpha de Cronbach* e respetiva consistência interna.

Valor do <i>Alpha de Cronbach</i>	Consistência interna
> 0,9	Muito boa
0,8-0,9	Boa
0,7-0,8	Razoável
0,6 – 0,7	Fraca
< 0,6	Inadmissível

Tabela 9 - *Alpha de Cronbach* e respetivos níveis de consistência

Posto isto, apresenta-se a análise das respostas dos inquiridos às partes I e II do MLQ.

5.1.3.1.1. Parte I – Informações Pessoais e Profissionais (Coordenadoras)

Cada equipa do Projeto de Aprendizagem era orientada por uma coordenadora perfazendo o total de 4 coordenadoras do **sexo feminino** sendo que 1 delas tinha idade

inferior a 45 anos, 1 outra tinha menos de 50 anos e 2 das coordenadoras tinham mais de 50 anos.

Quanto às suas **habilitações literárias**, todas as coordenadoras eram licenciadas em diferentes áreas científicas, sendo que 1 delas possuía também o mestrado e 1 outra encontrava-se a frequentar um curso de mestrado (a investigadora).

Relativamente à sua **situação profissional**, qualquer uma das coordenadoras estava contratada por tempo indeterminado pertencendo a Quadros de Escolas diferentes. Quanto ao tempo de serviço no ensino, 1 das coordenadoras exercia funções docentes há 22 anos, 1 outra lecionava há 25 anos, 1 coordenadora há 29 anos e 1 outra há 30 anos.

Relativamente ao **tempo de serviço prestado nesta escola**, uma das coordenadoras lecionava há 8 anos na escola em estudo, outra há 12 anos, outra há 14 e outra há 15 anos.

As coordenadoras inquiridas lecionavam apenas numa equipa pedagógica, com exceção de uma que pertencia igualmente a outra equipa pedagógica de professores. No que concerne ao **número de turmas lecionadas na equipa pedagógica**, 3 das coordenadoras lecionavam às cinco turmas e apenas 1 lecionava a sua disciplina a 2 das 5 turmas que constituíam a sua equipa pedagógica. Esta coordenadora como referiu na sua entrevista, pediu para ser par pedagógico em AE de outras 2 turmas às quais não lecionava a sua disciplina para poder conhecer os alunos da sua equipa pedagógica.

Quando questionadas sobre a **data da sua integração no Projeto de Aprendizagem Cooperativa** e quanto à data em que foram convidadas pelo Conselho Executivo para desempenhar funções nestas equipas PAC como coordenadoras, uma das coordenadoras integrou o PAC em 2006 e só 3 anos mais tarde, em 2009, iniciou as suas funções no cargo; uma outra coordenadora integrou o projeto em 2009 e um ano mais tarde, em 2010, foi nomeada coordenadora da sua equipa; em 2011, outra das coordenadoras integrou o projeto começando de imediato a desempenhar as funções de coordenação e, por fim, uma outra coordenadora integrou uma das equipas PAC em 2013 tendo iniciado as suas funções de coordenação em 2015. Conclui-se que **3 das 4 coordenadoras tiveram um período de adaptação à equipa pedagógica e à metodologia antes de exercerem o cargo**. É de acrescentar que os diferentes anos de experiência de coordenação prendem-se com a formação das diversas equipas pedagógicas ao longo do tempo. Esta informação vem do conhecimento profissional da investigadora acerca deste projeto.

Quanto ao **tempo disponível para as coordenadoras prepararem todo o trabalho** relativo à coordenação das suas equipas de professores, 2 delas referiram ter-lhes sido atribuído 1 tempo semanal e as outras 2 coordenadoras mencionaram que dispunham de 2 tempos semanais de 45 minutos. Esta diferença prende-se com a distribuição de serviço de cada uma das coordenadoras.

Em todas as equipas pedagógicas a **reunião semanal de PAC** tinha a mesma duração (45 minutos). As coordenadoras consideraram insuficiente a duração da reunião tendo em mente os assuntos que são tratados nestas reuniões e 3 delas referiram que a reunião deveria ter a duração de 90 minutos, ou seja, 2 tempos letivos de 45 minutos e uma delas respondeu 60 minutos como referência média.

Todas as 4 coordenadoras desempenhavam outros cargos de liderança intermédia na escola, aquando deste estudo. No que respeita à **formação contínua** das coordenadoras, considerada pertinente para o desempenho das suas funções, todas responderam que fizeram formação na Aprendizagem Cooperativa.

5.1.3.1.2. Parte I – Informações Pessoais e Profissionais (Professores)

Dos 49 professores que responderam, 37 eram do **sexo** feminino e 12 do sexo masculino com **idades** compreendidas entre os 30 e os 50 anos ou mais. Como podemos verificar pelo gráfico 30, a maior parte dos docentes tinha idades superiores aos 40 anos.

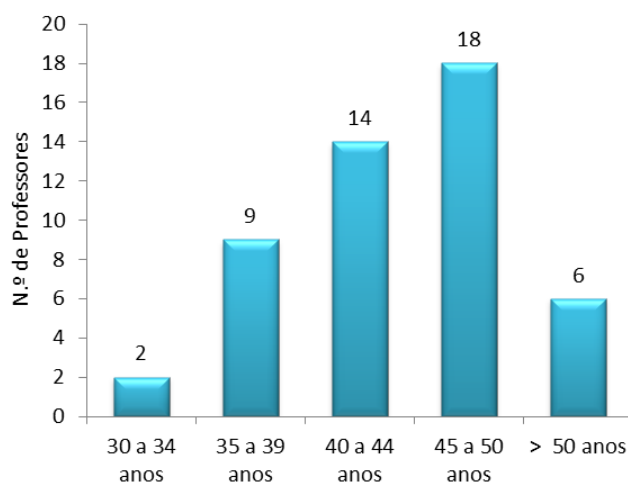


Gráfico 30 - Faixa etária dos docentes respondentes ao MLQ

Quanto às suas **habilitações literárias**, a maioria dos docentes (36) possuíam uma licenciatura, 6 possuíam mestrado, 2 possuíam pós-graduações, 1 possuía o doutoramento e 1 encontrava-se a frequentar um curso doutoral.

Quanto à **situação profissional** dos participantes, todos trabalhavam na Função Pública com Contrato por Tempo Indeterminado, dos quais 20 professores pertenciam aos Quadros de Escola, 23 pertenciam a Quadros de Zona Pedagógica e apenas 6 professores pertenciam ao Quadro de Vinculação da RAM.

Relativamente ao tempo de serviço 13 docentes lecionam há menos de 15 anos, 17 docentes têm entre 15 e 19 anos de lecionação, 11 professores tinham entre os 20 e os 25 anos de lecionação e 8 dos docentes inquiridos lecionavam há mais de 25 anos.

No que concerne ao **tempo de lecionação prestado na escola** em questão, o gráfico 31 demonstra que 14 professores inquiridos lecionavam há menos de 6 anos 7 professores lecionavam entre os 6 e os 8 anos, 10 docentes tinham entre 9 e os 11 anos de lecionação na escola e outros 10 entre os 12 e os 14 anos. Por fim, havia 8 docentes que tinham entre os 15 e os 17 anos de lecionação na escola prestando serviço naquela instituição, praticamente, desde a sua fundação em 1999.

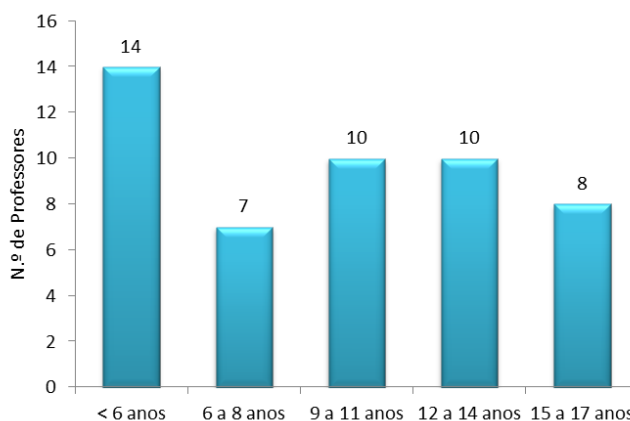


Gráfico 31 - Tempo de serviço na escola dos docentes respondentes ao MLQ

Quando questionados sobre a sua **pertença a outras equipas pedagógica**, dos 49 docentes questionados, 32 professores pertenciam apenas às equipas do PAC, no entanto, 17 outros docentes lecionavam, também, a turmas de outras equipas pedagógicas.

Quando questionados sobre a **quantas turmas lecionavam nas equipas PAC** dos 49 inquiridos, havia 17 professores a lecionar à totalidade das turmas, ou seja, a 5 turmas, 6 dos docentes lecionavam a 4 turmas, 13 lecionavam a 3 turmas, 10 a 2 turmas e apenas

3 a 1 turma. Não existia uma uniformidade quanto ao número de turmas que cada docente tinha nas equipas do PAC, pois conforme a explicação da entrevistada 4 (E4) isto deve-se a algumas condicionantes na distribuição de serviço docente, nomeadamente a atribuição de cargos e a carga letiva das várias disciplinas. No primeiro caso, o horário escolar de um professor que detenha cargos, em termos de carga letiva, não comporta tantas turmas como o horário de um outro docente que não esteja nas mesmas condições. No segundo caso, os docentes das disciplinas com poucos tempos letivos semanais, a maioria das disciplinas com exceção de Português e Matemática, precisam de lecionar a turmas de outras equipas pedagógicas para poderem completar as horas letivas inerentes a cada horário docente.

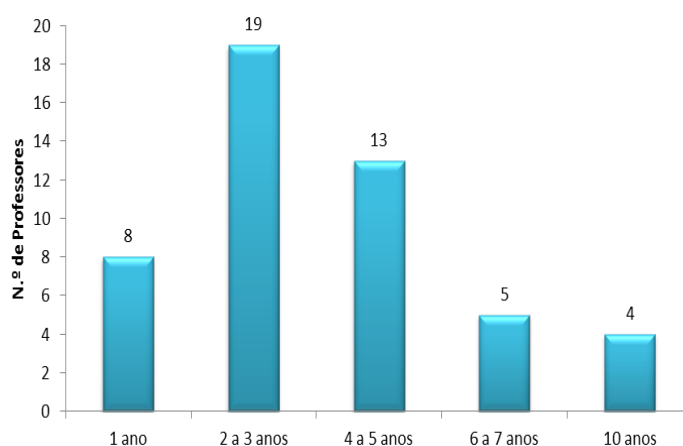


Gráfico 32 - Anos de leção no PAC

Relativamente à **sua integração no Projeto de Aprendizagem Cooperativa** e de acordo com o gráfico 32 conclui-se que a maioria dos professores tinha sido integrada no projeto há 3 ou há menos de três anos (27 docentes, no total).

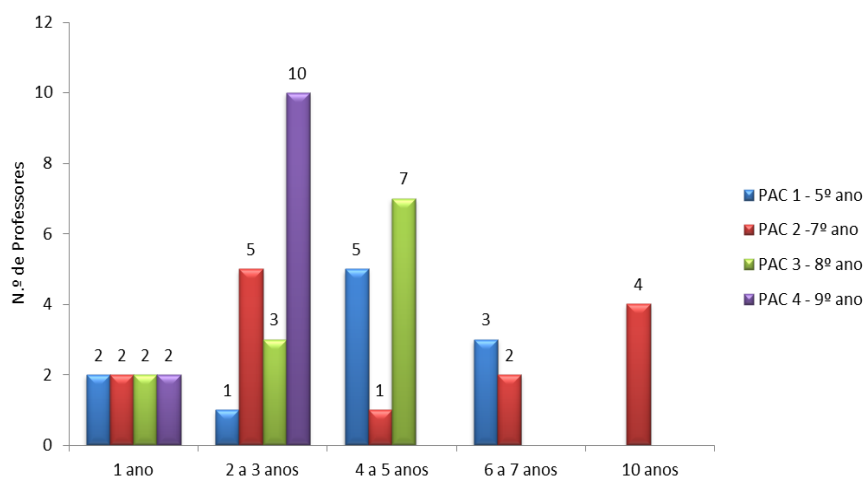


Gráfico 33 - Anos de leção dos professores no PAC por equipa pedagógica

No gráfico 33, e ainda de acordo com a integração no PAC, verifica-se que os docentes que se encontravam há mais anos no PAC estavam nas equipas de PAC – 7.º ano e PAC - 5.º ano, seguidos pelos docentes que estavam no PAC – 8.º ano e por fim do PAC – 9.º ano, situação que se prende com a data de formação das equipas PAC ao longo do tempo.

Os docentes do Projeto de Aprendizagem Cooperativa reuniam-se uma vez por semana durante 45 minutos e quando questionados sobre a **duração adequada da reunião**, 29 professores responderam que o tempo destinado não era suficiente, não obstante, 20 docentes consideram a duração da reunião adequada. Dos 29 docentes que consideraram o tempo de reunião insuficiente, 25 docentes sugeriram que a reunião deveria ter 2 tempos letivos de 45 minutos, 2 docentes referiram 3 tempos letivos e outros 2 professores referiram que seria ideal mais de 3 tempos letivos.

No que respeita à formação contínua dos professores foram colocadas duas questões que visavam aferir se os professores tinham formação específica que apoiasse a sua prática pedagógica no Projeto de Aprendizagem Cooperativa, tenha sido ela obtida antes ou após a sua integração no projeto. Assim, quando questionados sobre a **formação realizada antes da integração dos professores no PAC**, 23 docentes consideram que a formação realizada anteriormente à sua integração era pertinente para o seu desempenho docente.

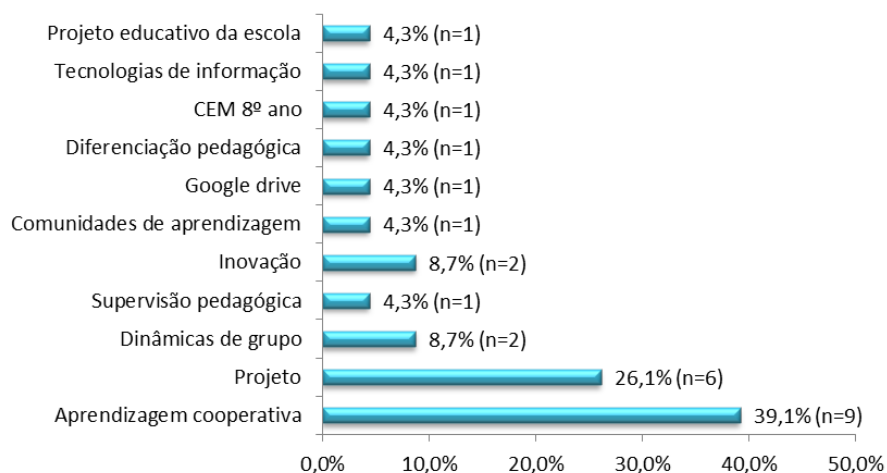


Gráfico 34 - Formação realizada antes da integração dos professores no PAC

No gráfico 34 pode-se observar as áreas em que os docentes fizeram a formação, destacando-se a Aprendizagem Cooperativa como a área de formação com maior número de respostas.

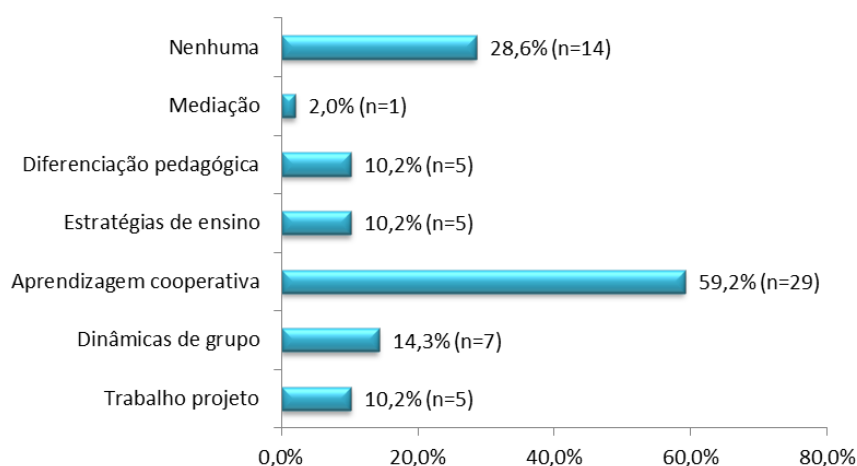


Gráfico 35 - Formação realizada após integração dos professores no PAC

No que diz respeito à **formação realizada após a integração dos docentes no PAC** que suportasse a sua ação de acordo com os pressupostos deste projeto, 14 dos professores não fizeram formação e 29 dos docentes responderam que fizeram formação relacionada com a Aprendizagem Cooperativa como se verifica no gráfico 35.

5.1.3.1.3. Parte II – Análise dos Resultados Obtidos no *Multifactor Leadership Questionnaire* (Coordenadoras)

Para melhor compreensão dos dados, recomenda-se consulta dos apêndices 1 ou 2, que corresponde ao MLQ com as suas proposições, e do apêndice 9 que se reporta à comparação dos valores médios dos itens das escalas dos estilos de liderança do MLQ - respostas das coordenadoras e dos docentes.

Proceder-se-á a uma análise dos valores de *Alpha de Cronbach* dos questionários respondidos pelas coordenadoras de acordo com a tabela 10 apresentada de seguida e relativamente aos vários tipos de liderança.

Tipos de Liderança	Grupos	Escala	Alpha de Cronbach	
			Dimensão	Grupo
	Liderança transformacional	Influência Idealizada (atributos)	0,828	0,911
		Influência Idealizada (comportamentos)	0,914	
		Motivação Inspiracional	0,693	
		Estimulação Intelectual	0,611	
		Consideração Individual	0,759	
	Liderança Transacional	Recompensa pelos objetivos atingidos Gestão por Exceção (ativa)	0,889 0,747	0,706
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Gestão por Exceção (passiva) <i>Laissez-faire</i>	0,640 0,667	0,964	
Resultados da Liderança		Esforço Extra Eficácia Satisfação	0,658 0,694 0,600	0,824

Tabela 10 - Consistência interna das escalas e estilos de liderança - Coordenadoras

Constata-se que, no que se refere à **Liderança Transformacional**, o fator Influência Idealizada (atributos), obteve uma consistência interna boa (0,828) ao passo que na Influência Idealizada (comportamentos) a consistência interna foi considerada muito boa (0,914). Os fatores Motivação Inspiracional (0,693) e Estimulação Intelectual (0,611) tiveram uma consistência interna fraca, por outro lado a Consideração Individual obteve uma consistência razoável (0,759).

No que concerne à **Liderança Transacional** e relativamente ao fator Recompensa pelos objetivos atingidos a sua consistência interna foi considerada boa (0,889), o mesmo não aconteceu com o fator Gestão por Exceção (ativa) que teve uma consistência interna razoável (0,747).

Quanto à Liderança *Laissez-faire* ambos os fatores Gestão por Exceção (passiva) (0,640) e *Laissez-faire* (0,667) tiveram uma consistência interna fraca.

Segue-se, agora, a apresentação da consistência interna relativamente aos **Resultados da Liderança**. Assim e relativamente aos três fatores constituintes podemos observar na tabela 10 que a sua consistência interna foi fraca, a saber Esforço Extra (0,658), Eficácia (0,694) e Satisfação (0,600).

Apresenta-se seguidamente os valores médios, da escala de Likert, que elucidam as respostas das coordenadoras de acordo com os itens de cada fator de modo a identificar os comportamentos que ligados a certo tipo de liderança se evidenciam mais.

Grupos		Escala	Coordenadoras	
			Média	Média grupo
Tipos de Liderança	Liderança transformacional	Influência Idealizada (atributos)	2,88	3,05
		Influência Idealizada (comportamentos)	3,13	
		Motivação Inspiracional	3,13	
		Estimulação Intelectual	3,25	
		Consideração Individual	2,88	
	Liderança Transacional	Recompensa pelos objetivos atingidos	2,69	2,41
		Gestão por exceção (ativa)	2,13	
	Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Gestão por exceção (passiva)	0,813	0,53
		<i>Laissez-faire</i>	0,250	
Resultados da Liderança		Esforço Extra	2,25	2,73
		Eficácia	2,93	
		Satisfação	3,0	

Tabela 11 - Resultados MLQ – Coordenadoras

No que se refere à **Liderança Transformacional** os valores médios situam-se entre 3,25 para a Estimulação Intelectual, valor médio mais alto, e 2,88 para a Influência Idealizada (atributos) e Consideração individual, o valor médio mais baixo deste tipo de liderança. Os fatores Influência Idealizada (comportamentos) e Motivação Inspiracional obtiveram os mesmos valores médios (3,13).

Concernente à **Liderança Transacional** os valores médios foram de 2,69 para o fator Recompensa pelos objetivos atingidos e de 2,13 para o fator Gestão por Exceção-ativa, o que corresponde a uma diminuição do registo dos comportamentos que caracterizam este dois fatores relativamente aos valores registados para a Liderança Transformacional de acordo com a posição das coordenadoras.

No que respeita à **Liderança *Laissez-faire***, os valores médios apresentados indicam que os comportamentos correspondentes à Gestão por Exceção-passiva (0,813) e *Laissez-faire* (0,250) quase nunca se evidenciam, de acordo com as coordenadoras, o que torna este tipo de liderança, aquele que revela valores médios mais baixos quando comparado com os tipos de Liderança Transformacional e Transacional.

Pode assumir-se que, de acordo com as respostas dadas pelas coordenadoras, os seus comportamentos mais evidenciados refletem a Liderança Transformacional como o seu estilo de liderança formal, indo ao encontro da perceção dos professores.

No que se refere aos **Resultados de Liderança**, os comportamentos que caracterizam estes parâmetros registam-se algumas vezes, de acordo com as coordenadoras, sendo que o valor médio mais alto se refere à Satisfação (3), para ser seguido pelo valor médio da Eficácia (2,93) e, por fim, pelo valor mais baixo concernente ao Esforço Extra (2,25), todos eles valores médios mais baixos do que os apresentados pelas respostas dos professores.

5.1.3.1.4. Parte II – Análise dos Resultados Obtidos no *Multifactor Leadership Questionnaire* (Professores)

Apresenta-se de seguida a tabela 12 que identifica o valor de *Alpha de Cronbach* para cada um dos fatores dos vários tipos de liderança descritos no MLQ. Através dos valores de *Alpha de Cronbach* pode confirmar-se a consistência interna de um grupo de afirmações ou questões que calcula determinada característica.

Grupos		Escalas	<i>Alpha de Cronbach</i>	
			Escalas	Grupo
Tipos de Liderança	Liderança Transformacional	Influência Idealizada (atributos)	0,706	0,871
		Influência Idealizada (comportamentos)	0,632	
		Motivação Inspiracional	0,880	
		Estimulação Intelectual	0,704	
		Consideração Individual	0,580	
	Liderança Transacional	Recompensa pelos objetivos atingidos	0,695	0,712
	Gestão por Exceção (ativa)	0,672		
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Gestão por Exceção (passiva)	0,660	0,613	
	<i>Laissez-faire</i>	0,749		
Resultados da Liderança		Esforço Extra	0,880	0,886
		Eficácia	0,807	
		Satisfação	0,772	

Tabela 12 - Consistência interna das escalas e estilos de liderança – Professores

Ao analisar os resultados obtidos no MLQ-P podemos concluir que a consistência interna dos itens medidores dos vários componentes da **Liderança Transformacional** foi boa (0,880) para a Motivação Inspiracional. A consistência interna para a Influência Idealizada (atributos), (0,706), e para a Estimulação Intelectual (0,704) foi considerada razoável. Relativamente à Influência Idealizada (comportamentos) a consistência interna foi fraca (0,632) e foi considerada inadmissível para a Consideração individual (0,580).

De acordo com os resultados obtidos para a **Liderança Transacional**, a consistência interna dos fatores Recompensa pelos objetivos atingidos (0,695) e Gestão por Exceção-ativa (0,672) foi considerada fraca.

Quanto à Liderança *Laissez-faire*, a consistência interna do fator Gestão por Exceção-passiva foi fraca (0,660) e razoável para o fator *Laissez-faire* (0,749).

Após a análise dos valores de *Alpha de Cronbach* para os três tipos de liderança, segue-se a apresentação da consistência interna quanto aos **Resultados da Liderança**. Assim e relativamente ao Esforço Extra podemos afirmar que a sua consistência interna é boa (0,880) bem como para a Eficácia (0,807). Relativamente à Satisfação a sua consistência interna foi considerada razoável (0,772).

Na tabela 13, estão ilustrados os valores médios, da escala de Likert, para cada fator correspondentes aos vários tipos de liderança quanto à frequência dos comportamentos que caracterizam cada fator sendo de relembrar que quanto mais próximo o valor médio estiver do nível 4, mais frequente é o comportamento registado.

Grupos		Escalas	Professores	
			Média	Média grupo
Tipos de Liderança	Liderança transformacional	Influência Idealizada (atributos)	3,04	3,18
		Influência Idealizada (comportamentos)	3,40	
		Motivação Inspiracional	3,41	
		Estimulação Intelectual	3,21	
		Consideração Individual	2,80	
	Liderança Transacional	Recompensa pelos objetivos atingidos	3,11	2,81
	Gestão por Exceção (ativa)	2,50		
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Gestão por Exceção (passiva)	1,32	0,86	
	<i>Laissez-faire</i>	0,41		
Resultados da Liderança		Esforço Extra	3,01	3,25
		Eficácia	3,27	
		Satisfação	3,48	

Tabela 13 - Resultados MLQ – Professores

Relativamente à **Liderança Transformacional** os valores médios situam-se entre 3,41 para a Motivação inspiracional; 3,40 para a Influência Idealizada (comportamentos); 3,21 para a Estimulação Intelectual e o 3,04 para a Influência Idealizada (atributos), ou seja, são comportamentos das coordenadoras que ocorrem muitas vezes, segundo a opinião dos professores. É de salientar que o valor médio da Consideração Individual é o mais baixo (2,80) o que podemos inferir que são comportamentos que apenas se registam algumas vezes. Ao cruzar os valores médios dos fatores com os valores de *Alpha de Cronbach* podemos observar que a consideração individual foi o fator que apresentou os valores mais baixos.

No que se refere à **Liderança Transacional** os valores médios foram de 3,11 para o fator Recompensa pelos objetivos atingidos e de 2,50 para a Gestão por Exceção (ativa), o que corresponde a uma diminuição do registo dos comportamentos que caracterizam estes dois fatores relativamente aos valores registados para a Liderança Transformacional.

Quanto à **Liderança *Laissez-faire***, os valores médios apresentados indicam que os comportamentos correspondentes à Gestão por Exceção (passiva), (1,32), e *Laissez-faire* (0,41) raramente acontecem com tendência a nunca acontecerem. Este tipo de liderança é o que apresenta valores médios mais baixos comparativamente aos tipos de liderança anteriores.

Pode concluir-se que, de acordo com as respostas dadas pelos professores, os comportamentos mais evidenciados pelas coordenadoras do Projeto de Aprendizagem Cooperativa se enquadram na Liderança Transformacional.

No que diz respeito aos **Resultados de Liderança**, os comportamentos que caracterizam estes parâmetros registam-se muitas vezes sendo que o valor médio mais alto foi relativo à Satisfação (3,48), logo a seguir foi o da Eficácia (3,27) e, por fim, o mais baixo foi relativo ao Esforço Extra (3,01).

5.1.3.1.5. Análise Comparativa dos Resultados do *Multifactor Leadership Questionnaire* (Coordenadoras e Professores)

Depois de apresentados os resultados individuais procede-se a uma análise comparativa dos resultados obtidos, igualmente, na parte II dos questionários de ambos os grupos intervenientes da investigação.

Assim, e após a análise de ambos os questionários, constatou-se que na sua grande maioria, **as respostas dadas tanto pelas coordenadoras como pelos professores se aproximam entre si em termos de valores médios**, situando-se no mesmo nível da escala de Likert usada. Pode concluir-se que **tanto as líderes como os liderados têm uma percepção aproximada dos comportamentos evidenciados pelas coordenadoras e que definem o seu estilo de liderança**. Perante a semelhança de respostas dadas, importa, antes, destacar os comportamentos das líderes que originaram alguma discrepância nas respostas entre estes dois grupos de inquiridos, salientando-se apenas os fatores que se situaram em níveis diferentes da escala usada.

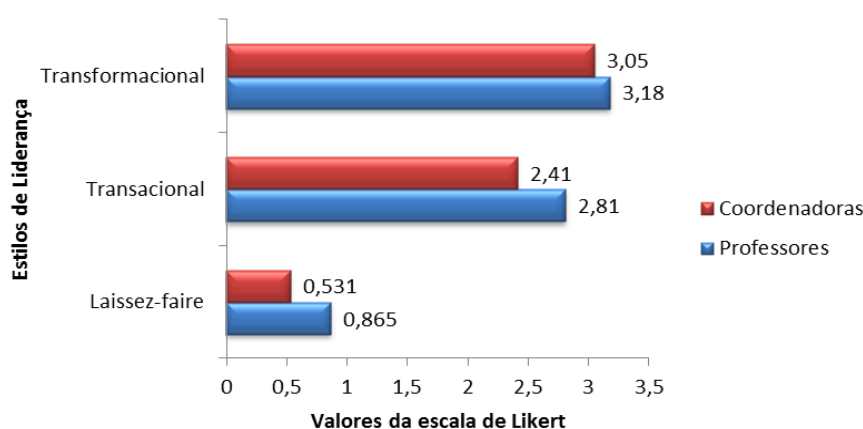


Gráfico 36 - Estilos de Liderança das coordenadoras (opinião das coordenadoras e dos professores)

Relativamente à liderança das coordenadoras e de acordo com o gráfico 36 pode concluir-se que a **Liderança Transformacional foi o estilo que mais se evidenciou** embora, os valores médios apresentados o aproximem da Liderança Transacional como o segundo tipo de liderança mais destacado.

Deste modo, os comportamentos relacionados com a Liderança Transformacional são os que foram mais utilizados pelas coordenadoras, podendo afirmar-se que na qualidade de líderes transformacionais preocupam-se em canalizar a atenção dos seus seguidores para o que é importante e incentivam-nos a identificar as suas capacidades.

Tal como referem Bass e Avolio (2004) os líderes transformacionais são proativos na medida em que procuram estimular o desenvolvimento individual e organizacional através da implementação de medidas inovadoras, não lhes sendo suficiente apenas a concretização dos objetivos através de tarefas espectáveis: eles desafiam os seus

seguidores a ultrapassarem as suas limitações e desenvolvem grandemente os padrões morais e éticos.

Os líderes transformacionais incutem nos liderados o sentimento e a vontade de superação pessoal não só em benefício próprio, mas sobretudo em prol do sucesso organizacional. Esta motivação de desenvolvimento e expansão das suas necessidades a um outro nível mais elevado está ligada, de acordo com Bass e Avolio (2004) aos cinco fatores já analisados anteriormente, a saber: Influência Idealizada (atributos), Influência Idealizada (comportamentos), Motivação Inspiracional, Estimulação Intelectual e Consideração Individualizada.

Os líderes transformacionais, através do desenvolvimento e da conjugação dos cinco fatores que caracterizam este tipo de liderança, fomentam nos seus seguidores a vontade de se esforçarem mais na concretização das tarefas e objetivos, assim como a eficácia e satisfação dos liderados. Como resultado deste processo os liderados aproximam-se da postura do próprio líder, sendo capazes de liderarem o seu próprio processo de transformação através da tomada consciente da responsabilidade pelas suas ações e através da modelação dos comportamentos do líder.

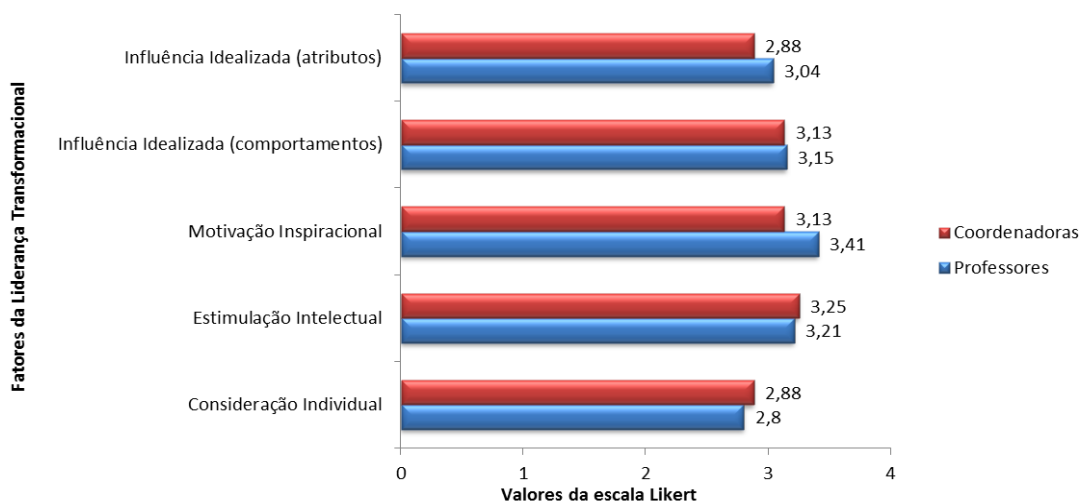


Gráfico 37 - Valores médios comparativos das escalas (fatores) da Liderança Transformacional (opinião das coordenadoras e dos professores)

Ao estabelecer uma comparação entre os valores médios das escalas (fatores) da **Liderança Transformacional** das coordenadoras e dos professores chega-se à conclusão, pela análise do gráfico 37, que **tanto as primeiras como os segundos**

opinaram de forma próxima no que diz respeito à ocorrência dos comportamentos que caracterizam os fatores da Liderança Transformacional, não sendo demasiado notórias as diferenças encontradas. Todavia, e apesar de se encontrarem com valores médios próximos entre si e relativamente aos fatores Consideração Individual e Estimulação Intelectual, as coordenadoras consideram que evidenciam os comportamentos que os caracterizam mais vezes do que os professores. Por outro lado, os professores referiram que os comportamentos das coordenadoras, refletidos pelos fatores Motivação Inspiracional e Influência Idealizada (atributos), Influência Idealizada (comportamentos) evidenciam-se mais vezes do que o referido pelas próprias.

No que diz respeito à diferença de valores médios do fator Influência Idealizada (atributos) é de salientar que ela recai nos valores médios das respostas dadas por ambos os participantes no estudo relativamente à afirmação “Age de forma a ganhar o respeito dos outros” na qual as coordenadoras (média=3,5) têm perceção de que este seu comportamento é mais frequente do que os professores têm (média=2,18). Já na proposição “Faz-me sentir orgulhoso(a) por estar associado(a) a si” os professores (média=3,31) consideram que estes comportamentos ocorrem com maior frequência do que as coordenadoras (média=2). Ambas as afirmações se posicionam em níveis diferentes como se comprova pela análise do apêndice 9.

O segundo estilo de liderança a destacar-se como observado anteriormente no gráfico 35 **foi o da Liderança Transacional** com valores próximos da Liderança Transformacional. É de referir que segundo os autores Bass e Avolio (2004) os líderes demonstram comportamentos que variam entre estes dois estilos de liderança e pelo que se observou é essa a situação entre as coordenadoras do PAC que evidenciam comportamentos de ambos os tipos de liderança com alguma frequência.

Como referido pelos mesmos autores (idem, 2004) a Liderança Transacional caracteriza-se pelo processo de trabalhar com membros de um grupo através da definição de um conjunto de comportamentos e ações que são empreendidos com o intuito de alcançar determinados objetivos. As capacidades individuais de cada um dos membros são realçadas e são compensadas quer sejam através do reconhecimento profissional ou quer sejam através de recompensas quando as tarefas são desempenhadas com êxito. Este tipo de liderança pode revelar-se de formas diferentes sendo que, na sua forma mais ativa, evidencia-se pela definição de padrões claros de desempenho e pela identificação minuciosa de erros ou falhas que deverão ser suprimidos. Na sua forma mais passiva, este

tipo de liderança falha em identificar os erros e somente depois de ocorrerem é que se empreendem esforços para a sua correção.

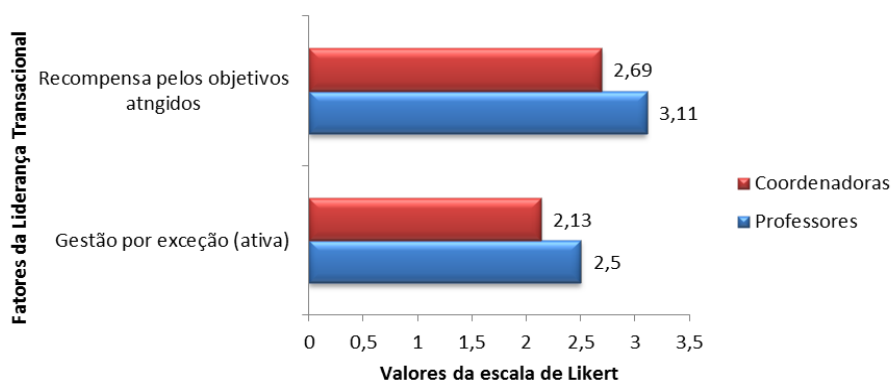


Gráfico 38 - Valores médios comparativos das escalas (fatores) da Liderança Transacional (opinião das coordenadoras e dos professores)

Assim, e em consonância com o gráfico 38, os valores médios das respostas das coordenadoras que participaram na investigação quando comparados com os valores médios dos professores indicam que **os professores, identificam mais vezes do que as coordenadoras a ocorrência dos comportamentos que caracterizam os dois aspetos deste tipo de liderança.**

Quanto à diferença de valores médios do fator Recompensa pelos objetivos atingidos é de referir que ela reside nas médias das respostas à afirmação “Torna claro o que cada um pode esperar quando os objetivos de desempenho são atingidos” dadas por professores (média=3,02) e coordenadoras (média=2,75). No que diz respeito ao item “Dá-me apoio em troca dos meus esforços” os professores (média=3,55) identificam a ocorrência destes comportamentos com maior frequência do que as líderes (média=2,75) sendo esta última afirmação a que maior discrepância de valores apresenta como se verifica pela análise do apêndice 9.

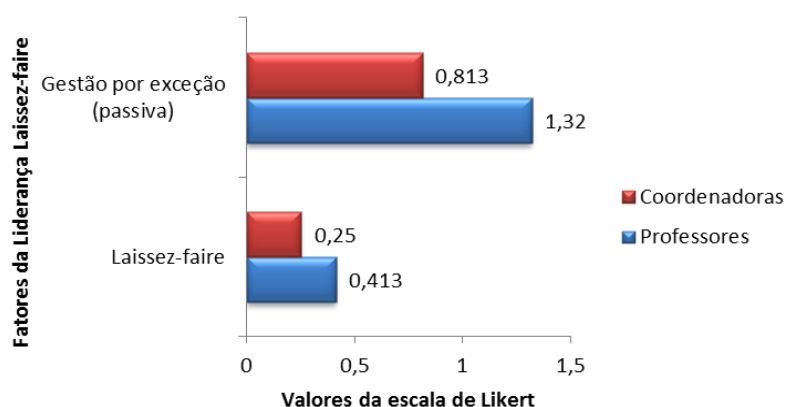


Gráfico 39 - Valores médios comparativos das escalas (fatores) da Liderança *Laissez-faire* (opinião das coordenadoras e dos professores)

O estilo de liderança com menor expressão evidenciado pela ação das coordenadoras do PAC revelou ser o da Liderança *Laissez-faire* conforme o exposto no gráfico 39. Este estilo caracteriza-se pela ausência do líder quer seja no plano organizacional quer seja no plano da esfera pessoal dos liderados. Este tipo de líder evita tomar decisões, falha na identificação dos erros e está alheio aos objetivos definidos pela organização cujo rendimento coletivo fica, desta forma, negativamente comprometido.

Ainda em relação à liderança *Laissez-faire*, pelos resultados dos valores médios obtidos, pode concluir-se que as coordenadoras quase nunca evidenciam os comportamentos constituintes dos dois aspetos deste tipo de liderança, de acordo com as médias de ambos os grupos intervenientes na investigação. Contudo, ao serem analisados os valores médios dos professores, verifica-se que eles têm a perceção que as coordenadoras evidenciam mais vezes estes comportamentos do que as próprias. O que atendendo à correlação negativa que este tipo de liderança tem com o sucesso organizacional, não é um aspeto favorável, apesar de como já se referiu anteriormente, a média deste tipo de liderança ser muito baixa.

Relativamente à diferença de valores médios do fator Gestão por Exceção (passiva) é de salientar que ela recai nas médias das respostas dada pelos professores (média=0,33) e coordenadoras (média=0) no que diz respeito à afirmação “Espera que as coisas corram mal para começar a agir”. Relativamente ao item “Só interfere em problemas quando se tornam graves”, é esta última afirmação a que maior discrepância de valores apresenta, pois os professores (média=2,06) identificam a ocorrência destes comportamentos com maior frequência do que as coordenadoras (média=0,75) como se

comprova pela análise do apêndice 9. A capacidade de motivar os seus seguidores, a eficácia da sua ação na interação profissional que estabelece a nível individual com os liderados ou a nível organizacional, acompanhadas pela satisfação demonstrada pelos membros do grupo liderado relativamente ao trabalho e à postura do líder, são fatores determinantes no sucesso da equipa e da organização.

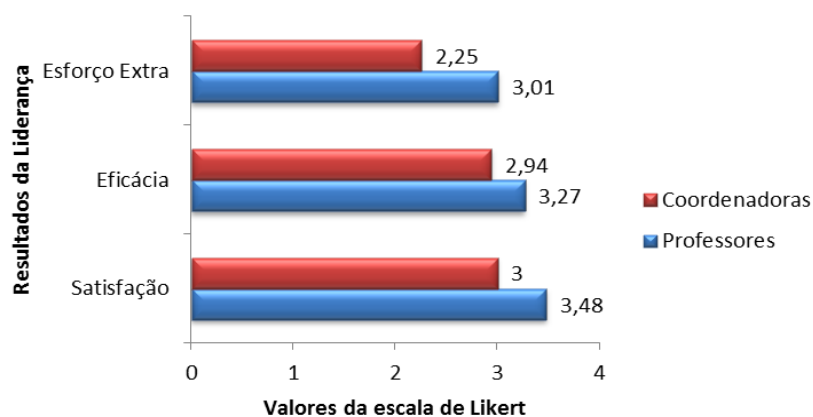


Gráfico 40 - Valores médios comparativos das escalas (fatores) dos Resultados de Liderança (opinião das coordenadoras e dos professores)

No contexto do estudo desenvolvido e quando se comparam os valores médios obtidos pelas respostas de ambas as partes (coordenadoras e professores) relativamente aos **Resultados da Liderança**, de acordo com o ilustrado no gráfico 40, verifica-se que a Satisfação é o fator que apresenta uma média superior, querendo isto dizer que **tanto as coordenadoras como os professores se mostram satisfeitos com os comportamentos das coordenadoras e com a forma como estas se relacionam com os demais a nível profissional**. Ambos reconhecem a sua preocupação em proporcionar um ambiente agradável de trabalho como foi referido pelas coordenadoras nas suas entrevistas.

No que concerne aos valores médios apresentados para o fator Eficácia, estes valores indicam que os professores, mais do que as coordenadoras, como de resto tem acontecido, consideram que elas lideram uma equipa eficaz indo ao encontro das necessidades individuais e coletivas dos membros das suas equipas pedagógicas. As coordenadoras do PAC mostram-se ainda eficazes na representação da equipa perante os seus superiores.

Num outro extremo, os valores médios das coordenadoras e dos professores apontam para que o fator Esforço Extra seja o resultado da liderança das coordenadoras com menor expressão, opinião partilhada por ambos, embora os professores reconheçam

mais do que as coordenadoras que a sua ação desencadeia neles muitas vezes o desejo de se esforçarem mais do que é esperado com o intuito de se superarem em prol do seu sucesso individual e do sucesso da organização também.

É de salientar que **numa análise comparativa** atenta às proposições que discriminam os fatores dos Resultados de Liderança do questionário de ambos os intervenientes na investigação, em todas elas, **os professores consideram que os comportamentos que originam o Esforço Extra, a Eficácia e a Satisfação são mais frequentes nas coordenadoras do que as próprias consideram** ser como se verifica pelos valores médios de ambos os grupos apresentados tabela 14.

Resultados Liderança	Itens	Média Coordenadoras	Média Professores
Satisfação	Trabalha comigo de forma satisfatória	3	3,63
	Usa métodos de liderança que são satisfatórios	3	3,33
	Valor médio satisfação	3	3,48
Eficácia	Lidera um grupo que é eficaz	3,25	3,33
	É eficaz em ir ao encontro das necessidades da organização	3	3,39
	É eficaz ao representar-me perante os superiores hierárquicos	2,75	3,37
	É eficaz em ir ao encontro das minhas necessidades relacionadas com o trabalho	2,75	3
	Valor médio eficácia	2,94	3,27
Esforço Extra	Aumenta a minha vontade de me empenhar mais	2,25	3,02
	Aumenta o meu desejo de obter sucesso	2,25	3,35
	Leva-me a fazer mais do que aquilo que quero fazer	2,25	2,67
	Valor médio Esforço Extra	2,25	3,01

Tabela 14 - Valores médios dos itens das escalas dos resultados da liderança: coordenadoras e professores

Pode inferir-se que as coordenadoras do PAC aparentam não ter uma perceção tão clara quanto a dos professores sobre o grau de influência dos seus comportamentos na equipa que lideram. Tal dissonância de perceções pode advir do grau de exigência que as próprias conferem à sua ação supervisiva, bem como à ressonância do seu trabalho e dos seus comportamentos nos outros.

5.2. Análise das Entrevistas

Para efeitos de dar resposta às questões orientadoras deste estudo foram realizadas cinco entrevistas, nomeadamente à antiga Presidente do Conselho Executivo da escola em estudo com o objetivo de fundamentar a existência do Projeto de Aprendizagem Cooperativa na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, numa perspetiva histórica; às três coordenadoras do PAC do 3.º ciclo com o objetivo de compreender de que forma a ação das coordenadoras, enquanto líderes, é percecionada pelas próprias e pelos professores que integram o projeto, para além de tentar reconhecer e analisar as práticas docentes dos professores que fazem parte do PAC e, por fim, a uma das atuais vice-presidentes do Conselho Executivo com o objetivo de recolher dados sobre a implementação do PAC, numa perspetiva diacrónica e entender a dinâmica das equipas de trabalho e da coordenação do projeto.

Três das entrevistas realizadas tiveram por base o mesmo guião uma vez que se destinaram a ser aplicadas às coordenadoras (ver apêndice 11) para mais tarde se proceder, também, à confrontação de ideias sobre as mesmas questões. As outras duas entrevistas, embora contivessem algumas questões idênticas, foram distintas uma da outra de acordo com os seus objetivos (ver apêndices 10 e 12).

Os dados que permitem proceder à identificação pessoal e profissional das entrevistadas não serão explanados para que se possa dar cumprimento ao estabelecido entre a investigadora e as entrevistadas no que concerne ao anonimato e à confidencialidade da sua identidade.

5.2.1. Análise da Entrevista 1

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa iniciou-se na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço no ano letivo de 2006/2007, no 3.º ciclo, com a formação de uma equipa pedagógica de professores constituída por 4 turmas.

O projeto teve o seu início embrionário após a entrevistada 1(E1) ter frequentado um curso de formação contínua orientado pelo Professor Doutor Rúben Cabral, em 2000, que a fez ponderar sobre os estilos de liderança e sobre a necessidade de definir objetivos para a escola que liderava. A experiência que veio a adquirir e a vontade de encontrar

novas formas de apoiar e cimentar as aprendizagens dos alunos, alicerçadas por novos olhares sobre metodologias e conceitos de aprendizagem adquiridos num curso de formação contínua, em 2003, sob a orientação da Mestre Lydia Silva, constituíram os fatores impulsionadores para a implementação do projeto. Ainda a este respeito, a entrevistada salientou a importância da organização da escola em equipas pedagógicas, nomeadamente “... um conjunto de professores que estivesse preparado e sintonizado numa mesma metodologia...” na implementação do Projeto de Aprendizagem Cooperativa, opinião partilhada, também, pela E4. Em 2006, a professora que iria liderar o projeto na escola em estudo, visitou o Colégio Luso Internacional do Porto (CLIP) para se inteirar da metodologia de trabalho, instituição onde trabalhava a Mestre Lydia Silva, e que de certa maneira, como mencionou a entrevistada, foi a mentora do PAC e uma espécie de amigo crítico, uma vez que proporcionou formação à primeira equipa do PAC tendo acompanhado o seu trabalho por algum tempo.

Quando questionada sobre os aspetos que lhe captaram a atenção para a implementação do projeto e que poderiam constituir uma mais-valia para a escola, a entrevistada respondeu que apesar da escola oferecer apoios aos alunos (Sala de Estudo) não era possível estabelecer uma relação de benefício direto entre os apoios e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Os responsáveis da escola chegaram à conclusão de que **a verdadeira mudança teria que ocorrer através de uma prática pedagógica na sala de aula que atendesse às diferentes inteligências múltiplas e que, através do trabalho de equipa, fomentasse a aprendizagem dos alunos, alicerçada na colaboração e no compromisso com a aprendizagem do outro.** Em suma, a entrevistada referiu que “... o desapontamento em relação às metodologias e às pedagogias [tradicionais] (...) e a busca de novos processos”, assim como a crença de que seria benéfico para a verdadeira aquisição das aprendizagens e para o desenvolvimento das competências sociais dos alunos, que os ajudariam mais tarde a se expressarem e a fundamentarem as suas opiniões, foram essenciais para a mudança e para a aposta pedagógica que a escola fez ao implementar o PAC.

Quando interpelada sobre se a escola tinha seguido um modelo pedagógico específico a entrevistada mencionou que aquando da visita ao CLIP observaram práticas de trabalho diferentes que adaptaram à sua realidade, à realidade de uma escola pública. Contrariando um pouco a crença da tutela que julgava ser uma metodologia de difícil aplicação às escolas públicas avançaram com a implementação do projeto, provando que era possível a aplicação dos seus princípios fundamentais. A escola, mediante a sua

autonomia conferida pelo Decreto-Lei nº6/2001 de 18 Janeiro para desenvolver projetos no interesse dos alunos, desde que cumprisse com o currículo, estabeleceu uma linha de organização do projeto que implicava a gestão horária das áreas curriculares não disciplinares de AP, FC e EA e deu conhecimento da existência do Projeto de Aprendizagem Cooperativa à tutela.

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa, na opinião da entrevistada, **foi um projeto pioneiro na RAM** pela forma como a escola estava organizada e na altura que proporcionou a sua implementação: a existência de equipas pedagógicas, o convite dirigido a alguns professores para integrarem o projeto e a formação proporcionada aos docentes antes de iniciarem o trabalho no projeto. A entrevistada referiu que surgiu, na altura, um outro projeto noutra estabelecimento de ensino desenvolvido por uma professora que fez a mesma formação, com a Mestre Lydia Silva, mas que funcionava noutros moldes.

Quanto à **organização da escola por equipas pedagógicas**, a funcionar desde o ano letivo 2001/2002, a entrevistada respondeu que o objetivo foi criar oportunidade para que os professores, em conjunto pudessem aferir critérios, partilhar informação e focarem o seu trabalho mais nos alunos sem se dispersarem, pois na opinião da entrevistada “... quem tem a experiência, sabe como é que é passar de uma turma para a outra, não existem critérios de avaliação aferidos, não existem critérios de aceitação e de comportamentos aferidos.” A entrevistada salientou o facto do regulamento interno das escolas, por si só, não facilitar as mudanças, salvaguardando a importância dos professores partilharem as suas crenças, como disse a entrevistada, estarem na mesma “sintonia”. Para a entrevistada a organização das escolas por equipas pedagógicas é determinante para o sucesso da instituição escolar pois facilita o processo de comunicação e de reflexão e acrescentou crer que a escola em estudo seja a única instituição na RAM, que tem esta forma de organização. Esta organização base foi determinante no sucesso do PAC pois facilitou a discussão entre os professores, deu espaço à partilha e permitiu aferir modos de atuação comum.

O PAC foi implementado no 3.º ciclo por um grupo de professores convidados a quem foi proporcionada formação específica. As áreas curriculares não disciplinares de AP, EA e FC (aulas de 90 minutos cada) foram o espaço privilegiado para o desenvolvimento dos projetos com os alunos, funcionando como uma só grande área com 6 tempos de 45 minutos, no total, orientada sempre pelo mesmo par pedagógico de

professores. É de salientar que os pressupostos de cada uma destas áreas eram integrados nos projetos e assegurados desta forma.

De início, a intervenção das outras disciplinas no projeto, não foi tão notória, tendo vindo a interdisciplinaridade e a transversalidade do currículo a acontecer mais tarde. A entrevistada focou a **gestão flexível do currículo** que veio possibilitar, por parte das equipas de professores no PAC, a gestão das aprendizagens dos alunos dentro de cada ciclo do Ensino Básico uma vez que era garantida a estabilidade da equipa em termos de permanência dos mesmos professores ao longo do ciclo. Resta acrescentar que os docentes disponham de 90 minutos para se reunirem semanalmente com o intuito de planificarem o trabalho relacionado com os demais projetos.

Quando questionada por que motivo a direção da escola optou por implementar o projeto no 3.º ciclo, a entrevistada respondeu que **a escolha do líder foi fundamental** pois tinha confiança e acreditava no trabalho da pessoa que a escola elegeu para liderar a primeira equipa do PAC. Acrescentou que a estabilidade dos professores no 2.º ciclo na escola estava um pouco comprometida, na altura. A escola procurou professores competentes e cumpridores e com vontade de experimentar uma nova forma de trabalhar; professores que, nas palavras da entrevistada, “...tivessem a coragem de fazer pesquisa, de implementar, de quebrar o habitual (...) de experimentar. Tinham de ser pessoas curiosas e trabalhadoras e com disponibilidade para, extra aula, se reunirem e estarem (...) horas a fio a preparar coisas ...”. Em suma, professores que fossem capazes de sair da sua zona de conforto como foi referido por todas as outras entrevistadas neste estudo. É de referir que a entrevistada sublinhou que esta equipa de professores tinha completa autonomia para gerir o projeto desde que desse a conhecer, pontualmente, o desenrolar do trabalho junto da direção da escola que o acompanhava “à distância”.

Quanto à **formação das turmas do Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, estas eram elaboradas de acordo com os mesmos critérios usados para elaborar as turmas da outra equipa pedagógica, ou seja, não havia critérios de seleção específicos para que a escola pudesse, mais tarde, avaliar o impacto do projeto e estabelecer uma comparação entre as duas equipas quanto aos resultados a nível da avaliação dos alunos e a nível de ocorrências e processos disciplinares.

Relativamente ao **impacto que o projeto teve junto da comunidade educativa**, a entrevistada referiu que a direção da escola teve o cuidado de reunir a Mestre Lydia Silva com os encarregados de educação para explicar o funcionamento do projeto. Houve uma boa adesão junto dos professores, passando a “... adotar-se a ideia de que o PAC era

uma coisa boa, era um projeto interessante...”, embora tenha havido algumas reações menos positivas por parte de alguns professores que não aceitavam bem não terem sido convidados para fazer parte do projeto e que pensavam que o projeto se desenvolvia apenas com um grupo de professores eleitos.

No que concerne à **formação docente**, a entrevistada considerou que foi muito importante a primeira equipa de professores ter recebido formação com a Mestre Lydia Silva e estar durante 25 horas a planificar o trabalho do ano letivo. Tiveram também oportunidade para criar o espírito de equipa fundamental ao sucesso do projeto. A entrevistada lamentou o facto de a escola não ter podido, por questões financeiras, agir da mesma forma com as equipas de professores seguintes que vieram a integrar o projeto. Salientou, porém, que a escola facultou um curso de formação sob a orientação e a experiência da coordenadora que em 2006 liderou o projeto. Reconheceu que os moldes em que esta formação decorreu não foram os mesmos quando comparados com a formação da primeira equipa, produzindo também resultados diferentes na envolvimento dos docentes, pois esta formação, tal como as seguintes proporcionadas pelas entidades sindicais, estava aberta a todos os docentes, fizessem parte ou não do projeto, estivessem a lecionar ou não na escola em questão, ou não. A formação ministrada pela Mestre Lydia Silva foi específica para o grupo de professores que iniciou o PAC e que tinham um objetivo comum, daí, ter-se criado sinergias positivas entre estes docentes que facilitaram o sucesso a nível de trabalho dos docentes, a nível do sucesso escolar dos alunos e a nível da implementação do projeto.

No que diz respeito à coordenação do projeto, a direção da escola convidou a professora que na altura correspondia com os requisitos que a escola procurava, a saber, a competência científica, a formação académica diversificada e as competências pessoais, nomeadamente, a capacidade de interação com os outros professores.

Quanto à **avaliação do Projeto de Aprendizagem Cooperativa** e à regulação do trabalho desenvolvido, por parte de tutela, a entrevistada mencionou que a SRE não demonstrou ter necessidade em acompanhar o desenrolar do projeto. Essa monitorização foi feita por parte da escola durante os três primeiros anos, em forma de balanço, focando aspetos como “... o sucesso, as retenções e progressões e abandono escolar...” para além de ser analisada a assiduidade, as participações disciplinares em cada final de ano letivo. No final dos três primeiros anos de existência do PAC a escola procedeu à análise dos resultados nos exames do 9.º ano estabelecendo um termo de comparação entre a avaliação interna e a avaliação externa. Posteriormente, também foram comparados os

resultados da avaliação interna e externa dos alunos de 9.º ano do PAC com os resultados dos alunos da outra equipa pedagógica. Quando interpelada sobre o resultado dessa análise comparativa entre as duas equipas de trabalho, no sentido de averiguar se havia sido favorável ao PAC, a entrevistada deixou claro que sim, sobretudo, a nível do desenvolvimento das competências sociais, ideia reforçada ao longo da entrevista.

Relativamente à **análise do funcionamento do projeto**, a entrevistada fez menção aos relatórios elaborados pelos professores e que foram muito favoráveis ao desenrolar do processo. Contudo, os professores deixaram algumas recomendações a nível de organização do projeto, dos horários e da gestão dos alunos nas turmas que foram tidos em conta, sempre que possível.

Para finalizar a entrevista, a entrevistada foi questionada sobre as principais **dificuldades sentidas na implementação do Projeto de Aprendizagem Cooperativa** ao longo dos anos, esclarecendo que, numa fase inicial, a escolha dos docentes, a elaboração dos horários e a criação das condições necessárias para o bom funcionamento do projeto foram uma preocupação. Numa fase posterior, as dificuldades foram sentidas a nível da preparação das equipas pedagógicas em termos de formação contínua e de acompanhamento do trabalho, uma vez que estas equipas não tiveram o “amigo crítico” como a primeira equipa teve. Na época, a escola pretendia que a primeira equipa de professores apoiasse o trabalho das seguintes, e, de certa forma foi o que aconteceu, pois uma das professoras que fez parte da equipa inicial foi nomeada para coordenar a segunda equipa do PAC, desta feita, no 2.º ciclo em 2009.

Como reflexão final e ainda a propósito das dificuldades sentidas aquando da implementação do projeto a entrevistada considerou que “... a autonomia foi dada cedo demais (...) tinha de haver mais apoio, mais tempo e mais estruturado...” dando a entender que, talvez, tivesse sido necessário refletir e trocar experiências sobre o Projeto de Aprendizagem Cooperativa de modo a ultrapassar algumas limitações.

5.2.2. Análise das Entrevistas 2, 3 e 4 - Coordenadoras do PAC

As entrevistas foram realizadas entre julho e agosto de 2016 na escola onde decorreu o estudo tendo-se optado pela gravação das entrevistas para posterior auxílio dos registos efetuados durante as entrevistas. As entrevistas desenrolaram-se num

ambiente de confiança e descontração, chegando a haver momentos de alguma intimidade, originando comentários que não serão analisados no âmbito das entrevistas. Esta relação de proximidade entre investigadora e entrevistadas compreende-se pelo facto da investigadora exercer o mesmo cargo das entrevistadas, no 2.º ciclo e partilhar de muitas das experiências profissionais das entrevistadas, justificando assim a linguagem informal usada ao longo das entrevistas.

As entrevistas tinham por base um guião comum subdividido em várias temáticas, não obstante, existem algumas diferenças no conteúdo das mesmas de acordo com as respostas das entrevistadas, uma vez que a entrevista semidirigida permite alguma liberdade nas respostas dos entrevistados que poderão levar à explanação de outros assuntos pertinentes para a investigação.

Relativamente à coordenação do projeto, e no que diz respeito à forma de **seleção das coordenadoras**, todas as entrevistadas foram nomeadas pelo Conselho Executivo para exercerem o cargo de coordenadora à medida que as equipas de PAC se foram formando, ao longo do tempo, razão pela qual as entrevistadas desempenham o seu cargo há diferentes anos como já foi referenciado noutra parte deste estudo. Assim, uma das coordenadoras exercia o cargo há 9 anos, outra exercia funções há 5 anos e outra coordenava uma equipa do PAC há 1 ano embora esteja inserida no PAC há 3 anos.

A entrevistada 2 (E2) referiu que se sentiu receosa quando lhe foi feito o convite porque a liderança de uma equipa de professores a assustava. A E4 encarou o convite com muita naturalidade e considerou que o convite lhe tinha sido feito pelas suas características, como referiu na sua entrevista “... acharam que era a pessoa que estava ali que poderia agarrar aquele barco e continuar a levá-lo para a frente.”

Quando questionadas sobre os motivos pelos quais aceitaram o convite a E2 referiu que aceitou porque acreditava nas potencialidades do projeto, enquanto a entrevistada 3 (E3) o encarou como um desafio e uma experiência diferente da que vinha tendo na escola, há já algum tempo, e entusiasmou-se com a oportunidade de trabalhar de forma diferente, mais idêntica à experiência que tinha tido no ensino secundário. A E4 aceitou o convite porque gosta de desafios e por ser uma novidade e referiu que atendendo à heterogeneidade da população estudantil e às diferentes maneiras de aprender dos alunos viu que a “... Aprendizagem Cooperativa pela diversidade de metodologias, de estratégias que se nos põe para tratar as temáticas, permite chegar um pouco a essa diversidade ...” motivando, assim, os alunos para a aprendizagem.

No que diz respeito às **funções e competências das coordenadoras**, as entrevistadas 2 e 3 referiram que não há nenhum documento em que elas estejam discriminadas, o que na opinião da E3 constitui uma falha, uma vez que “...é uma competência muito alargada e complexa, ao mesmo tempo, porque temos de fazer de tudo um pouco ...” A E4 referiu que as competências da coordenadora “... estão relacionadas com a nossa sensibilidade e as necessidades que vão ocorrendo, ou que nós nos apercebemos que vão surgindo na equipa ...” As entrevistadas elencaram algumas tarefas que estavam inerentes ao desempenho do seu cargo: a entrevistada 2 fez recair a ênfase sobre a tarefa de motivar os seus colegas para se integrarem na filosofia do PAC uma vez que alguns dos docentes mais novos demonstravam alguma resistência em trabalhar os pressupostos da Aprendizagem Cooperativa. Destacaram também a coordenação da equipa e a coordenação das atividades dos projetos. A E3 demonstrou alguma dificuldade em especificar as suas funções e referiu ter que “... coordenar um grupo de colegas com conhecimentos diferentes, com formação diferente, com formas de estar diferentes, formas profissionais (...) É gerir uma equipa com vista sempre ao sucesso e isso implica tanta coisa: é o dar tempo, o acompanhar, eh... criar laços, inclusive, laços de amizade.” A E4 referiu o facto de preparar materiais, discutir com o intuito de melhorar aspetos que não estão bem, fazer o ponto de situação do trabalho desenvolvido para o monitorizar e refletir com os colegas sobre aspetos funcionais, mas também sobre as inquietações dos docentes.

Para além de desempenharem o cargo de coordenadoras do PAC, todas as entrevistadas desempenhavam cargos de liderança intermédia na escola, quer a nível da direção de turma, quer a nível da coordenação dos grupos disciplinares, quer a nível da coordenação de equipas de trabalho relacionadas com outras áreas.

Todas as entrevistadas fizeram **formação na área da Aprendizagem Cooperativa** antes de iniciarem o cargo de coordenação do projeto. Uma das coordenadoras fez várias formações com a Mestre Lydia Silva. As outras duas coordenadoras fizeram formação com docentes que trabalhavam na escola em estudo e que já trabalhavam com a Aprendizagem Cooperativa há alguns anos e que já haviam feito formação com a Mestre Lydia Silva, inclusive, já tinham visitado o CLIP.

Quando questionadas sobre as questões de liderança as coordenadoras tiveram posições diferentes; a E2 sentiu-se um pouco constrangida para falar de si como líder, tendo mesmo referido que era a vertente do seu cargo que mais dificuldade tinha em desempenhar, enquanto as entrevistadas 3 e 4 mostraram-se mais confortáveis e

confiantes a respeito deste assunto. Relativamente às **características que as entrevistadas julgavam ser importantes num líder**, todas referiram que o líder deve ter a capacidade de escutar ativamente os colegas para os entender; a entrevistada 2 salientou a importância do líder conseguir unir a equipa de trabalho e motivar os outros. A E3, de uma forma geral, caracterizou o líder como uma pessoa cujo profissionalismo se destaca, que tem que estar preparada para tudo, que é ambivalente, que dá o exemplo, que define objetivos e que sabe cativar a sua equipa de trabalho. Esta entrevistada salientou a importância das relações interpessoais como forma de quebrar a tendência que há para as pessoas trabalharem isoladas, daí a necessidade de criar um bom ambiente de trabalho que conduza à partilha e à colaboração. A E4 partilhou da mesma opinião e acrescentou a capacidade de orientar os outros e, ainda, a criatividade do líder como características importantes.

Quando lhes foi pedido para **se caracterizarem a nível do exercício de liderança**, a E2 associou a liderança a características inerentes à pessoa, ao feitio e à autoridade. Acrescentou que lhe faltava alguma assertividade e firmeza para convencer os seus colegas a tomarem a mesma posição, embora tenha reconhecido, mais adiante na entrevista, que o facto de desempenhar este cargo permitiu-lhe superar essa lacuna. A entrevistada descreveu-se como uma pessoa cooperante. A E3 descreveu-se como uma pessoa disponível para ajudar os colegas e atenta ao que lhe dizem para depois ajustar a sua atuação. Salientou que era fiel e dedicada, razão pela qual ficava dececionada quando os outros não agiam da mesma forma. Todavia, acrescentou que lidava bem com as críticas ao seu trabalho.

Todas as entrevistadas responderam que adaptavam o seu estilo de liderança às pessoas e às situações, adotando posturas diferentes de acordo com as equipas que lideravam como referiu a E4. As três coordenadoras referiram que lidavam bem com as críticas ao seu trabalho, encarando-as como um ponto de partida para a reflexão no sentido de melhorarem o seu desempenho e evoluírem. A E3 salientou que necessita de ouvir o *feedback* ao seu trabalho daí atribuir importância à opinião dos outros e a E4 acrescentou que não lidava bem com “o criticismo negativo”. Todas as entrevistadas gostavam de ouvir os colegas antes de tomarem uma decisão, pois de acordo com a E3 a diversidade na forma de pensar é enriquecedora tornando o seu trabalho mais fácil.

As entrevistadas responderam que costumavam delegar responsabilidades aos seus colegas no sentido de haver divisão de tarefas e de partilha; a E4 acrescentou que costuma perguntar aos colegas se tinham disponibilidade para determinada tarefa porque

“...as pessoas têm habilidades pessoais que não mostram e que podem perfeitamente usá-las para determinado trabalho e, às vezes, até gostam de o fazer.”

As coordenadoras tinham consciência que estimulavam os colegas a aceitarem novos desafios, a saírem da sua zona de conforto, no entanto a E3 reconheceu que gostaria de estimulá-los mais, mas que se sentia limitada pelo tempo.

Todas as entrevistadas classificaram a **relação com a sua equipa de trabalho** como boa e quando questionadas sobre o reconhecimento do seu trabalho por parte dos colegas e do Conselho Executivo obtiveram-se respostas diferentes: a entrevistada 2 referiu sentir-se reconhecida pelos seus colegas de equipa, sendo que o mesmo já não foi capaz de dizer em relação à opinião dos responsáveis pela escola; a E3 mencionou que se sentia reconhecida pelos seus colegas de equipa e presumiu que, talvez indiretamente, pelo Conselho Executivo, na medida em que os seus representantes não manifestavam desagrado pelo seu trabalho; já a E4 disse sentir que o seu trabalho era reconhecido tanto pelos colegas como pelo Conselho Executivo.

Relativamente ao **contributo das coordenadoras para o sucesso e desenvolvimento do projeto**, as entrevistadas salientaram o facto de se esforçarem por envolver os seus colegas no projeto através da motivação para o trabalho, da criação de um bom ambiente de trabalho e do espírito de equipa que a E4 considerou fundamental e, ainda, através da abertura e do ambiente de confiança para que os professores se possam exprimir sobre as suas inquietações.

No que concerne à **análise de funcionamento do Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, no sentido de aferir as suas potencialidades e fragilidades, as três coordenadoras mencionaram que, a nível das equipas pedagógicas, a reflexão sobre o trabalho realizado é feita durante as reuniões semanais em que são debatidos assuntos que se prendem com o desenvolvimento do trabalho por projeto junto dos alunos, com o desenvolvimento de atividades quer sejam interdisciplinares ou não, com a relação pedagógica, com as estratégias de trabalho para motivar os alunos para a aprendizagem como aludiu a E3 e com o estabelecimento de critérios de uniformização da atuação dos docentes como mencionou a E4. Esta entrevistada ainda acrescentou que estas reuniões de trabalho também serviam para os docentes falarem das suas inquietações e das suas experiências para além de serem o palco para o desenvolvimento de atividades (*team building*) com o intuito de criar o espírito de equipa entre os professores. Destas reuniões resultam registos escritos que especificam detalhadamente os assuntos abordados e que estão arquivados num dossiê ao dispor dos interessados. Tanto a E2 como a E3 referiram

a periodicidade trimestral das reflexões e a E3 referiu a elaboração de um relatório, minuciosamente redigido no final do ano letivo, cujo objetivo é fazer um balanço geral.

Quando questionadas sobre a **análise ao funcionamento do projeto, por parte dos responsáveis pela escola**, todas as entrevistadas mencionaram desconhecer, em concreto, que análise era feita. A E3 referiu ter algumas dúvidas quanto à leitura e análise dos relatórios que a sua equipa pedagógica elaborava porque não recebia *feedback* do Conselho Executivo, a não ser em conversas informais que ocorriam esporadicamente. Contudo, acrescentou que a realização destes relatórios era benéfica para a equipa de professores pois permitia a reflexão acerca do trabalho realizado e considerou que estes relatórios mereciam mais atenção por parte da liderança da escola. A E4 manifestou ter a mesma dúvida em relação à leitura dos registos semanais. A avaliação de projetos que se pretende descritiva e constante, numa perspetiva de regulação, sob o ponto de vista de Reis e Alves (2010) deve ser feita no sentido de dialogar com os participantes do projeto para identificar os resultados, traçar linhas de atuação com vista à melhoria do projeto.

Quando interpeladas sobre os **momentos de trabalho e de reflexão com as outras colegas de coordenação** a E3 deixou explícito que não estão consagrados nos seus horários de trabalho momentos de reunião e que seria importante que assim fosse, chegando as entrevistadas 2 e 4 a referir que seria útil que as coordenadoras se encontrassem uma vez por mês para refletirem, trocaram ideias e partilhassem as suas práticas. Como mencionou a entrevistada 2, estes encontros serviriam como uma forma de apoio. As coordenadoras referiram que tomavam a iniciativa de marcar alguns momentos para estarem juntas, o que no passado tinha acontecido com mais regularidade e acrescentaram que julgavam ser importante a presença de um membro do Conselho Executivo nestes encontros para se inteirar do trabalho desenvolvido.

No que diz respeito às **potencialidades do Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, a E2 mencionou que o projeto traz muitas vantagens a nível do **desenvolvimento das competências sociais nos alunos** e que nas palavras da E4 “ (...) vão acabar por revelar-se no seu sucesso académico.” pois promove-lhes “(...) o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de arranjar soluções para os problemas que surgem, dá-lhes ferramentas que serão necessárias para a vida inteira (...)”. A E3 atribuiu importância ao facto dos alunos aprenderem a conviver uns com os outros, a partilhar e a terem consciência de que os outros alunos podem contribuir para o seu desenvolvimento integral e para a sua aprendizagem, como se percebe nas palavras desta entrevistada ao mencionar que os

alunos aprendem a “(...) olhar para o outro de forma diferente e perceber que, se calhar, são uma mais-valia.”

Quanto aos **benefícios para os professores que integram o Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, entre as respostas das entrevistadas 2 e 3 encontram-se a partilha, a **cooperação entre os docentes** que se evidencia pela criação e troca de materiais e pelo desenvolvimento de atividades interdisciplinares como salientou a E4 e, na opinião da entrevistada 2, pelo facto da equipa de professores **empreender esforços para atingirem os objetivos** delineados. A aprendizagem que resulta da interação social com outras pessoas também é elencada como uma vantagem e tanto a E3 como a E4 comentaram que os professores **aprendem a trabalhar de maneira diferente**, “(...)a ter que mexer naquelas ideias pré-concebidas (...)” como disse a E3. Como referiu a E4, ao fazerem-no “(...) acabam por **ganhar mais confiança em si próprios como profissionais** porque ao serem quase que obrigados à flexibilidade, ao fazerem as coisas a que não estão habituados e conseguirem ver que é possível, sentirem que se conseguiu algo com sucesso (...)” Nesta análise a respeito dos benefícios do PAC para alunos e para os professores destaca-se mais-valias comuns: a partilha e a colaboração entre alunos e docentes.

As coordenadoras apontaram algumas **fragilidades do Projeto de Aprendizagem Cooperativa**; a E2 referiu **alguns conflitos quer entre os alunos quer entre professores** e a **falta de responsabilidade de alguns alunos**, mas foi pronta em acrescentar que eram falhas facilmente ultrapassáveis. Relativamente à gestão do projeto apontou a **formação contínua dos docentes** no âmbito da Aprendizagem Cooperativa como uma falha a suprimir com implicações ao nível do envolvimento dos docentes com a filosofia do PAC. Esta opinião é partilhada pelas outras entrevistadas 3 e 4 que apontaram a formação docente como requisito essencial para se integrar o projeto da melhor maneira uma vez que alguns dos docentes que não tinham formação específica ofereciam resistência à alteração das suas metodologias de trabalho comprometendo, de certa forma, o sucesso do Projeto de Aprendizagem Cooperativa.

A **resistência identificada por todas as coordenadoras no seio das suas equipas por parte de alguns professores é agudizada pelo facto de ser atribuído um horário letivo a estes docentes, no PAC, sem terem preparação prévia e com desconhecimento da metodologia de trabalho das equipas pedagógicas, tanto a nível do trabalho junto dos alunos como junto dos colegas**. A resistência fazia-se notar também pela dificuldade de alguns docentes em saírem da sua zona de conforto e

experimentarem novas formas de trabalhar como referiu a entrevistada 2: “Acaba por ser um bocadinho a resistência à mudança. Estão muito habituados a trabalhar naquele sistema tradicional, ao princípio é difícil. Não se sentem confortáveis.” Esta resistência inerente a alguns docentes faz com o envolvimento de toda a equipa pedagógica com os pressupostos do PAC esteja comprometido havendo diferentes graus de envolvimento entre os docentes. Embora as entrevistadas 3 e 4 tenham referido a existência de um grupo específico de professores que trabalham juntos desde a formação inicial da equipa pedagógica e que é considerado o pilar estruturante do projeto, a inconstância das equipas pedagógicas, com a saída e a entrada de docentes, de acordo com a colocação de professores em outras escolas, prejudica a continuação do trabalho que se vem desenvolvendo. A dimensão das equipas pedagógicas também é prejudicial ao projeto, pois questões de distribuição de serviço, consoante explicação da E4, há professores que tinham de completar o seu horário com turmas de outras equipas pedagógicas e que não podiam estar presentes nas reuniões semanais como aludiu a E3, impossibilitando-os de se inteirarem das atividades previstas a serem desenvolvidas com os alunos. Na opinião desta entrevistada, “(...) as pessoas ao serem integradas por uma questão de horário, várias razões, menos aquela que deveria ser a primeira que é o estar por querer e o querer fazer(...)” compromete o sucesso do PAC.

A E4 identificou o **incumprimento das decisões tomadas em reunião relativamente à aplicação dos métodos da aprendizagem Cooperativa**, por parte de alguns docentes como uma das fragilidades do PAC. Ao longo das entrevistas, todas as coordenadoras apontaram a **falta de tempo para o desenvolvimento das atividades** inerentes aos projetos interdisciplinares junto dos alunos, assim como a **falta de tempo para a aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa** como uma das falhas mais relevantes do projeto. Todas mencionaram que sentem a preocupação dos docentes quanto ao **cumprimento dos programas e das metas curriculares**, sobretudo no 9.º ano. Neste ano de escolaridade são realizados provas finais de ciclo a Português e a Matemática e como disse a E2 “(...) um dos grandes entraves este ano foi esse, o cumprimento do programa” e nas palavras da E4, lamentavelmente

a maioria dos colegas, se vê agarrado ao cumprimento dos programas, e das benditas metas, agora. Isso é uma realidade e quando o programa e as metas estão está na cabeça das pessoas, o projeto, toda parte da Aprendizagem Cooperativa, acaba por se notar que fica necessariamente para trás, o que é uma grande pena.

Quando interpeladas sobre o que significava **ser professor no Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, as coordenadoras foram unânimes nas suas respostas bem ilustradas nas palavras da E2: implica **“(...) sair da rotina, sair da zona de conforto e estar aberto a novas ideias, novos projetos. Implica uma dedicação bastante grande (...)”** A entrevistada 3 acrescentou ser necessário o diálogo com os alunos e a formação específica dos professores; a E4 complementou com a ideia de que um professor do PAC é **“(...) uma pessoa criativa, é uma pessoa que aceita os tais desafios, é uma pessoa que não tem medo de errar, que não se importa de sair da zona de conforto, que se dedica e envolve, que é cooperativo.”**

5.2.3. Análise da Entrevista 5

A E4 referiu que o **Projeto de Aprendizagem Cooperativa tinha como principal objetivo o sucesso dos alunos, porém frisou que se pretendia igualmente “...a melhoria da qualidade do ensino, (...) o combate ao abandono escolar, ao absentismo e também (...) implementar outras estratégias que (...) conduzam precisamente a esse sucesso dos alunos e, também, do grupo docente.”** Com esta sua última observação fez recair a ênfase na necessidade do professor experimentar novas metodologias renovando, assim, a sua prática docente.

O projeto de Aprendizagem Cooperativa, como já foi referido anteriormente, surgiu enquadrado pelo regime jurídico da autonomia de escolas que fomenta a implementação de projetos (ver anexo 5 - Decreto-Lei nº 43-89 de 3 de fevereiro), tendo a Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço que apresentar à SRE resultados que justifiquem o investimento que é feito pela tutela e pela própria escola para manter o projeto em funcionamento.

O projeto foi inicialmente implementado no 3.º ciclo e após esta experiência que **“(...) funcionou muito bem (...)”**, a escola optou por implementá-lo, também, no 2.º ciclo para verificar a evolução dos alunos que estavam integrados no projeto ao longo dos 5 anos da escolaridade básica. Para que esta análise se tornasse possível ao longo dos anos seguintes, a escola foi formando novas equipas pedagógicas no 3.º ciclo de modo a assegurar que os alunos do 2.º ciclo, aquando da transição para o 3.º ciclo, fossem sempre integrados numa equipa com a mesma metodologia de trabalho, passando o projeto a estar contemplado continuamente no 7.º, 8.º e 9.º anos. Essa continuidade não se verifica no 2.º ciclo, uma vez que a equipa de professores que inicia o projeto no 5.º ano acompanha

os alunos quando transitam para o 6.º ano, não havendo nenhuma outra equipa do PAC que possa receber os novos alunos de 5.º ano.

Quanto à formação de novas equipas, verifica-se que **no 2.º ciclo foi formada apenas uma equipa, porém, no 3.º ciclo foram formadas 3 equipas de PAC**. A entrevistada explicou que **foi uma opção da escola** que se prendeu com a escolha de alguns dos docentes do 2.º ciclo que se demonstraram disponíveis e com perfil, reunindo um conjunto de características que seriam benéficas ao desenvolvimento do projeto e que se demonstraram predispostos para adotar uma metodologia de trabalho diferente. A entrevistada referiu que **as alterações feitas ao funcionamento do projeto, resultantes da Revisão Curricular de 2012 alteraram os procedimentos a nível de gestão do projeto e vieram condicionar o espaço e a forma de atuação dos professores que tiveram alguma dificuldade em se adaptar às novas condições de trabalho**, razões pelas quais a instituição em questão optou por manter apenas esta equipa no 2.º ciclo composta por um grupo base de professores alargado, desde a sua formação inicial.

A partir da Revisão Curricular de 2012 consagrada no Decreto-Lei n.º 139/2012 (ver anexo 4) que veio a extinguir as áreas curriculares não disciplinares de FC, AP e AE, os docentes das disciplinas com menor carga horária e que até então tinham trabalhado apenas na mesma equipa pedagógica passaram a lecionar a turmas de outras equipas pedagógicas, tendo a articulação do trabalho ficado um pouco comprometida uma vez que nem sempre estavam presentes nas reuniões semanais destinadas à planificação do trabalho. Os responsáveis da escola, cientes desta situação, aumentaram o número de turmas de 4 para 5 turmas por equipa pedagógica, uma das estratégias usadas para manter as equipas docentes coesas e sem grande mobilidade de docentes entre equipas. Assim, pretendiam prevenir alguns problemas como a quebra do espírito de equipa que de acordo com esta entrevistada é “(...) um fator predominante no sucesso das equipas.”

Relativamente à formação profissional docente necessária para integrar o projeto, a entrevistada referiu, tal como a E1 que a equipa inicial fez formação e que depois, “(...) houve pessoas que não tiveram formação específica, embora tenha havido muita formação, por parte dos sindicatos, disponível.” A entrevistada explicou que por questões financeiras nem sempre foi possível à escola fornecer formação aos docentes tendo recorrido aos docentes que já trabalhavam com a Aprendizagem Cooperativa como formadores, o que na sua opinião “(...) foi perfeitamente suficiente.”

De acordo com a entrevistada, à data da realização desta entrevista, **o Projeto de Aprendizagem Cooperativa era único na RAM pela forma como estava**

implementado e pela sua viabilidade graças à organização da escola em equipes pedagógicas. De outra forma seria impossível a sua exequibilidade como também corroborou a E1 ao referir que “(...) seria impensável entrar para um projeto de Aprendizagem Cooperativa sem (...) um conjunto de professores que estivesse preparado e sintonizado numa mesma metodologia (...)”. A E4 acrescentou que “(...) a organização por equipes pedagógicas (...) facilita imenso a comunicação (...)” e as reuniões permitem a reflexão acerca do trabalho desenvolvido.

Quando questionada sobre o impacto do Projeto de Aprendizagem Cooperativa junto da comunidade educativa, a entrevistada deixou claro que no início foi muito positivo pois era notória a evolução dos alunos que transitavam para o 10.º ano e davam contas do seu à vontade e do seu desenvolvimento quando voltavam à escola após terem integrado o Ensino Secundário.

Quanto à opinião dos docentes, a entrevistada mencionou que era muito boa antes das alterações curriculares introduzidas em 2012, porém, mais uma vez, deixou claro que as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, acrescidas da exigência do trabalho tanto para os alunos como para os docentes do PAC, da inconstância das equipes pedagógicas e da necessidade do cumprimento dos programas e das metas curriculares, a opinião dos docentes relativamente ao projeto mudou como se pode inferir quando a entrevistada referiu que “(...) esta alteração de 2012 dificultou muito, tudo isto, porque não basta a boa vontade; é preciso haver espaço, condições para isso. E eu vou, outra vez falar, da extensão dos programas, mas é uma realidade (...) E, claro, é impossível conciliar tudo isto, temos de ser realistas! (...) as pessoas tinham uma grande admiração [pelo PAC] e toda a gente queria [trabalhar no projeto], só que depois, também com estas limitações, as pessoas sentiram que já não era a mesma coisa. (...) É um trabalho exigente e as pessoas têm de estar preparadas (colegas, pais) que os resultados, para serem diferentes, requerem muito trabalho.”

Ao referir a pressão para o cumprimento dos programas curriculares que os docentes sentem, aproximou-se da opinião das entrevistadas 2, 3 e 4 que também a identificaram como uma desvantagem para o sucesso da implementação de metodologias de trabalho diferentes que poderão necessitar de mais tempo para a realização de uma certa tarefa do que o ensino expositivo. A entrevistada salientou a necessidade do docente que faz parte deste projeto acreditar que o trabalho desenvolvido no PAC traz benefícios para os alunos e para os professores, para além de ser necessário ter espírito aberto para querer implementar novas estratégias e ter disponibilidade para se dedicar e responder às

especificidades do projeto alterando "... a maneira de estar na classe docente (...)". Como frisou a entrevistada, indo ao encontro do que referiu a E4, a Aprendizagem Cooperativa constitui uma forma de quebrar com a rotina que se instala após alguns anos de docência e satisfazer os docentes que gostam de experimentar novas formas de trabalho e de desafios pois, como salientou também a E3, nenhum ano é igual ao outro e em todos os anos se apresentam reptos diferentes.

Quanto ao método de **seleção dos docentes**, a entrevistada salientou a importância das relações interpessoais no sucesso de uma equipa e referiu que depois de escolhida a pessoa que vai coordenar o projeto, o Conselho Executivo e a coordenadora encetam um processo de escolha baseado na confiança, nas relações que as pessoas estabelecem entre si e no reconhecimento do trabalho dos docentes. Destacou, no entanto, que depois da Revisão Curricular de 2012 e com o aumento de docentes por equipa pedagógica, **nem sempre foi possível fazer essa seleção** e a lecionação a turmas do PAC surge, então, no horário dos docentes por questões de gestão de serviço. **A direção da escola, está consciente que esta atribuição de serviço aleatória poderá não ser um fator abonatório para o sucesso do projeto.**

Ao falar das **características profissionais dos docentes** que integram este projeto, a entrevistada ressaltou a disponibilidade mental e afetiva, bem como dedicar tempo ao projeto, pois o professor do PAC não pode pensar que o seu trabalho na escola se restringe às 22 horas semanais. É imperativo que o docente tenha espírito aberto e que não receie partilhar as experiências menos positivas com os seus colegas de equipa, uma vez que eles exercem a sua função de supervisão, não no sentido de crítica como esclareceu a entrevistada, mas sim no sentido de partilha, de planificação conjunta, de considerar as melhores estratégias de modo a adequá-las a cada grupo de alunos e que segundo a entrevistada, possuem autonomia para tal.

Relativamente à **estabilidade das equipas pedagógicas** a entrevistada referiu que apenas sofriam alterações de acordo com a colocação dos professores na escola. Quanto à dimensão das equipas é sabido que eram maiores no 3.º ciclo do que no 2.º ciclo porque os alunos tinham mais disciplinas no currículo. A entrevistada tinha consciência de que "...quanto maior é a equipa mais difícil é reunir todos no mesmo espírito" não sendo possível a presença de todos os docentes nas reuniões semanais por questões de gestão dos horários letivos e de gestão das horas do crédito de escola. A entrevistada referiu que tinha noção das limitações desta decisão em termos de envolvimento dos docentes no projeto através das conversas que mantinha com as coordenadoras.

Quanto à **formação das turmas**, a entrevistada deixou bem explícito que não havia critérios de seleção dos alunos para integrarem o Projeto de Aprendizagem Cooperativa pois o princípio de formação de turmas é só um para toda a escola: a heterogeneidade das turmas. No entanto, acrescentou que a escola tentava atender aos pedidos dos encarregados de educação quando estes solicitavam para que os seus filhos fossem integrados no PAC.

Relativamente ao desenvolvimento do trabalho ou projetos, a entrevistada mencionou que era em AE cuja carga semanal é diferente no 2.º ciclo (90 minutos) e no 3.º ciclo (45 minutos) que se desenvolvia o trabalho por projeto e embora as estratégias e a metodologia de trabalho inerentes à Aprendizagem Cooperativa se replicassem pelas disciplinas, reconheceu que não havia espaço para desenvolverem o trabalho por projeto como outrora fora desenvolvido, pois o tempo que os professores e alunos disponham para tal não era suficiente.

No que concerne à **coordenação do projeto, as professoras responsáveis foram nomeadas pelo Conselho Executivo** com base na confiança e no reconhecimento profissional tendo a entrevistada expressado a sua satisfação e confiança relativamente ao trabalho das coordenadoras. Acrescentou que não se preocupava muito porque sabia de antemão que as coordenadoras conseguiam resolver os problemas que surgiam.

Quando questionada sobre **as características que norteavam a escolha das coordenadoras, a entrevistada referiu a dedicação, o profissionalismo, o espírito aberto, o espírito de equipa, o bom senso e o gosto pela profissão**. As coordenadoras, de acordo com a perspetiva da entrevistada, são gestores que têm de reunir “(...) os colegas (...) todos têm de comungar da mesma filosofia. A partir do momento em que as pessoas acreditam que é possível fazer diferente, o coordenador tem é de gerir tudo isto: orientar, gerir, planificar o trabalho semanal ou quinzenal ou mensal (...)” Salientou de seguida a importância das relações e a importância de se partilhar as mesmas crenças, sem ser pela sua imposição a outrem. Fez notar que as coordenadoras têm de ser capazes de identificar e “... aproveitar as características e qualidades de cada um para bem do projeto comum.” Para si, a ação das coordenadoras junto dos outros professores é importante porque são líderes que orientam e motivam, que escutam verdadeiramente e que estabelecem uma relação dialógica com os colegas.

Quando questionada sobre se as características pessoais das coordenadoras se refletiam na gestão do projeto, a entrevistada reconheceu que sim, mas teve alguma dificuldade em identificar essas características. Referiu que as coordenadoras tinham

metodologias de trabalho, formas de organização e de condução das reuniões diferentes, porém, deixou claro que todas tinham em comum a motivação, o profissionalismo e que faziam o projeto funcionar. Concluiu que as diferenças entre as coordenadoras não influenciavam os resultados das equipas pedagógicas do PAC nem eram determinantes na qualidade do trabalho apresentado.

5.3. A Triangulação dos Dados Recolhidos

Finalizada a apresentação da informação obtida através dos vários instrumentos de recolha de dados usados na investigação é chegada a altura de se proceder à análise interpretativa dos dados através da correlação entre os objetivos do estudo, a informação obtida e a revisão da literatura que irá permitir solidificar os resultados desta análise.

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa tem por base a filosofia da Aprendizagem Cooperativa consubstanciada no trabalho cooperativo entre equipas de professores e de alunos como forma de trabalho privilegiada. Torna-se importante relembrar que o termo “trabalho de equipa”, amplamente referido ao longo da análise dos dados recolhidos, é sinónimo de “trabalho de grupo cooperativo”.

No que diz respeito à **implementação do Projeto de Aprendizagem Cooperativa** na escola do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço e à sua viabilidade no presente, ambas as entrevistadas 1 e 5 mencionaram que a organização da escola em equipas pedagógicas foi e continua a ser de extrema importância para o desenvolvimento do projeto pois a formação de equipas pedagógicas proporciona o sucesso da instituição na busca de novas formas de organização do trabalho docente e facilita o processo de comunicação, de trabalho, de colaboração e de reflexão junto dos professores que têm a seu argo a educação de um mesmo grupo de alunos e que acabam por formar uma só equipa pedagógica.

Quando o PAC foi implementado, a **seleção dos professores** foi baseada num conjunto de características pessoais e profissionais dos docentes nomeadamente a sua competência profissional, a sua disponibilidade e predisposição para experimentarem e implementarem novas metodologias de trabalho, desviando-se um pouco das metodologias mais convencionais de ensino. Ser professor implica o domínio científico de saberes, de metodologias de ensino, mas perante a vertiginosa evolução a vários níveis, ser professor é ter a capacidade de se adaptar às mudanças exteriores que aliadas a uma

profunda reflexão promovem o desenvolvimento e crescimento profissional docente. **Ser professor no Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, segundo opinião partilhada por professores, coordenadoras e a E4, implica ser capaz de sair da rotina, da sua zona de conforto. Na perspetiva de Formosinho e Machado (2010), perante a heterogeneidade dos alunos impõe-se a diversificação das funções dos professores. Estar aberto a novas ideias, ser criativo, ser dedicado, ser cooperante, ter disponibilidade física e mental para se envolver, partilhar experiências e planificar em conjunto com os outros professores, são características apontadas pelas coordenadoras e pela E4 que enfatizou, por sua vez, a importância da partilha de experiências e da supervisão pedagógica entre pares em benefício do trabalho dos professores e dos alunos. A supervisão, fator importante para a E4, deverá ser encarada como promotora e orientadora da formação e desenvolvimento profissional do professor. Alarcão e Roldão (2010) referem que

as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento profissional. (p. 19)

Tanto a maior parte dos alunos como a maior parte dos professores e a E4 mencionaram que o trabalho dos professores no Projeto de Aprendizagem Cooperativa é um trabalho exigente e como referido pela E3 é mais fácil e rápido lecionar uma aula expositiva “(...) e já está, do que pôr os miúdos a pesquisar, a procurar, a trocar ideias entre si (...)” O Projeto de Aprendizagem Cooperativa permite que os professores se afastem do seu papel tradicional que ocupam no ensino direto como meros depositantes de informação como referido por Paulo Freire (2010) na sua visão bancária da educação para, como corroborado por Oliveira-Formosinho (2002) serem chamados a agir mais como “(...) fornecedores de recursos, gestores e facilitadores da aprendizagem dos alunos, mais do que transmissores do ensino” (p. 81). Lopes e Silva (2009) acrescentam que a Aprendizagem Cooperativa permite ou requer que os professores deixem de “ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno” (p.50)

O **trabalho cooperativo** é apanágio do Projeto de Aprendizagem Cooperativa que propõe uma cultura profissional docente muito própria baseada na colaboração tanto nas

equipas de alunos como de professores. A respeito da colaboração, os alunos não só referem que colaboram com os seus colegas das suas equipas como têm a noção de que os seus professores também colaboram uns com os outros, opinião partilhada também pelos próprios docentes.

Para entender a cultura colaborativa construída e vivida no PAC, importa definir o conceito de cultura. Assim, a cultura é definida por Hargreaves (1998) como as “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.” (p. 185) Esta definição é corroborada por Lima (2002) quando diz que “fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar.” (p. 20) De acordo com este último autor (idem, 2002), as culturas não devem ser vistas apenas como “conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de acção e padrões de interacção consistente relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) das suas experiências de trabalho.” (p. 20). Sergiovanni (2004a) esclarece que a cultura é “composta por visões, valores e crenças comuns no seu centro, a cultura serve como o norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direcção. Fornece normas que regem a forma como as pessoas interagem umas com as outras.” (p. 24)

Ao longo da investigação a ideia de “cultura do PAC” foi ganhando significado, para a investigadora, ao atender às especificidades do projeto e à forma como os professores se relacionam e correlacionam as suas práticas de acordo com crenças coletivas e com uma filosofia de trabalho que se foi construindo e solidificando ao longo do tempo. Naturalmente, esta filosofia dita a forma de atuação dos seus membros que trazem consigo um legado próprio, construídos por experiências e saberes individuais e que enriquece a cultura docente destas equipas pedagógicas. As culturas profissionais de ensino são o resultado de um processo dinâmico e em constante construção. As vivências coletivas, o conhecimento, a prática e os ideais partilhados sustentam a cultura docente e não apenas as crenças e perspectivas individuais de cada professor como defende Frota (2011). Porém, as perspectivas individuais, são igualmente de extrema importância, pois norteiam e atribuem sentido à sua ação. A cultura de ensino na qual o professor está integrado, reveste de significado o seu trabalho e a sua identidade profissional.

No Projeto de Aprendizagem Cooperativa a colaboração tende a surgir como a forma de cultura mais relevante e que determina a ação tanto de alunos como professores. A colaboração é encarada por muitos autores como a chave para a mudança educativa,

como uma estratégia a ser tomada em conta na formação de professores, no sucesso dos alunos e na eficácia das escolas (Lima 2002). Num ambiente de trabalho em que a colaboração impera, os professores aprendem uns com os outros através da partilha de experiências e da autorreflexão que proporcionam o desenvolvimento profissional dos docentes. A colaboração segundo Boavida e Ponte (2002) acontece quando “os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem” (p. 3). A confiança que é partilhada pelos professores quando trocam os seus saberes e as suas vivências torna-os mais abertos e predispostos para se empenharem em novas experiências e para saírem da sua área de conforto. Os autores (idem, 2002) referem que “É fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, dispondo-se a um contínuo dar e receber.” (p. 5). A propósito das equipas pedagógicas e da exigência do trabalho em equipa, Perrenoud (1996) salienta a necessidade de ser “preciso aprender a comunicar, a decidir, a agir eficazmente em grupo” (p. 199) para que a colaboração se instale como uma ferramenta da prática docente. A colaboração não traz apenas benefícios ao nível do aperfeiçoamento dos professores na escola, mas também facilita o processo de implementação de novas mudanças curriculares.

O trabalho colaborativo dos professores ocupa um papel central no discurso dos líderes e gestores escolares que naturalmente refletem as decisões legislativas educacionais e apelam, como apontado por Formosinho e Machado (2009) “(...) à construção nas escolas de fórmulas alternativas e mais flexíveis de agrupamento de alunos, professores e conteúdos disciplinares que permitam uma gestão mais flexível do currículo e permitam soluções mais adequadas às exigências de uma escola para todos.” (p. 63) O trabalho cooperativo, para além dos benefícios que apresenta, revela ser um trabalho difícil, como refere Perrenoud (1996), que tem que ser feito continuamente em diálogo, em questionamento e que envolve a escuta ativa para entender a posição dos outros, assim como aceitar o olhar crítico de outros parceiros sobre a ação docente.

Relativamente ao desenvolvimento das **atividades interdisciplinares**, tanto alunos como professores mencionam que estas atividades acontecem de modo a cruzar conhecimentos de diversas disciplinas revestindo as aprendizagens dos alunos de um carácter mais significativo. A **interdisciplinaridade** está, neste momento, presente de forma mais permanente nos projetos desenvolvidos no PAC pelas várias equipas pedagógicas como referem as coordenadoras a respeito da natureza dos projetos

desenvolvidos. A interdisciplinaridade acontece, assim, sob a alçada do trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores neste projeto conferindo relevância à articulação de saberes adquiridos através dos programas curriculares das várias disciplinas escolares uma vez que o conhecimento não é estanque nem se encontra compartimentado em gavetas. O conhecimento está em constante evolução, ativado por estímulos exteriores à escola, instituição que há muito deixou de ser a única fonte de informação. Como refere Lopes (2003)

(...) está reservada à escola a ingrata tarefa de tornar significativos para os alunos os conhecimentos que parecem cada vez mais distantes e abstratos. A interdisciplinaridade pode ser a prática de ensino adequada para esta tarefa da escola; para tal é necessário realçar as semelhanças e diferenças entre as disciplinas bem como as suas interações, de modo que se consiga promover reflexões sobre aspetos do real que abrangem as várias disciplinas. (p. 33)

A interdisciplinaridade fomenta igualmente a articulação do saber escolar com o conhecimento que os alunos adquirem no mundo real através de aprendizagens realizadas em contextos familiares ou sociais diversos empossando o aluno de uma visão mais global e profunda sobre os mais variados assuntos. A interdisciplinaridade, no PAC, é facilitada pela metodologia de trabalho por projeto e, como realça Cochito (2004) estabelecendo correlações entre a Aprendizagem Cooperativa, a interdisciplinaridade e a motivação dos alunos implementar a Aprendizagem Cooperativa na sala de aula, pressupõe

planear de forma interdisciplinar, articulando e explicitando os diferentes tipos de competências – sociais e cognitivas, o que tem vantagens sobre planear tendo em vista conteúdos isolados. Implica, para o professor, evitar a compartimentação artificial entre conteúdos e competências, e para o aluno, aprender na acção, logo maior motivação.(p. 35)

Depois de analisar as respostas dadas pelos alunos relativamente à sua **participação nas aulas** a maioria dos alunos respondeu que participavam mais ativamente nas aulas em que o trabalho cooperativo estava estruturado sendo esta também a opinião dos professores. A corroborar o que foi exposto anteriormente, os alunos inquiridos referiram amplamente as vantagens do trabalho de equipa (ver apêndice 5). Um dos alunos, de forma muito simples mas verdadeiramente clara, referiu que gostava de “Trabalhar em equipa porque quatro cabeças pensam melhor do que uma”. Os autores supracitados (idem, 2003), relativamente à estruturação, à duração do trabalho e à produtividade das equipas, defendem que o trabalho de grupo não é tão estruturado como

o da equipa e que a existência do grupo é mais breve do que na equipa que para se tornar verdadeiramente produtiva precisa de mais tempo.

Os grupos cooperativos, de acordo com Johnson, Johnson e Smith (1998); Smith (1996); Guedes *et al* (2007) e Slavin (1996), têm características próprias e são regidas pelos pressupostos da Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente a interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal, a interação entre os alunos, o desenvolvimento das competências sociais e a avaliação do grupo que as distinguem do grupo tradicional, também pela forma como o trabalho é estruturado de forma a contemplar e fomentar os princípios da Aprendizagem Cooperativa.

O trabalho de equipa, seguido do trabalho de pares, evidenciou-se como a forma preferida dos alunos trabalharem na sala de aula sendo de notar que em ambas as formas de trabalho a interação social, reconhecida por quase todos os professores inquiridos como elemento de importância preponderante na aprendizagem dos alunos, está presente. Durante o trabalho cooperativo o aluno mais capaz poderá ter o papel de coadjuvante na aprendizagem do aluno com mais dificuldades que se serve das capacidades, dos conhecimentos e da ajuda do colega mais capaz para ultrapassar as suas dificuldades como defendido por Vygotsky que atribui a este processo o termo de Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky (1979) é da opinião que a aprendizagem é sobretudo o resultado de um processo de interação social que o homem estabelece com os seus semelhantes e que promove o seu desenvolvimento. Para Vygotsky o desenvolvimento não pode ser separado do contexto social e é uma consequência da aprendizagem. Este autor realça a importância do diálogo entre quem ajuda e quem aprende e da colaboração na superação de dificuldades, bem patentes na ZDP, correspondendo àquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de uma outra pessoa mais capaz e que de outra maneira não conseguiria fazer sozinha. O diálogo e a colaboração assumem importância crucial na aprendizagem das crianças, na medida em que ela acontece como resultado de uma interação. Destaca-se as palavras de um dos alunos para ilustrar o que acima foi defendido, incluindo a ideia de que a aprendizagem foi realizada de forma a ser aplicada em outras situações: “Eu gosto de trabalhar em equipa com os meus colegas, porque através das opiniões deles eu consigo melhorar e nas próximas vezes aplicar essas ideias ou opiniões.”

Tantos os alunos como os professores inquiridos tinham noção do fenómeno descrito quando responderam, na sua grande maioria, que o trabalho de equipa era

benéfico para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais, como apresentado em Topping (1992).

O trabalho de equipa assume extrema importância na motivação dos alunos para a realização das tarefas como é da opinião da maior parte dos alunos inquiridos e para um grupo de professores de expressão significativa. Esta forma de trabalho é uma mais-valia na motivação dos alunos para a aprendizagem pelo que se poderá inferir que a opinião partilhada por grande parte dos alunos e professores inquiridos aponta o trabalho de equipa como sendo mais produtivo do que o trabalho individual.

Como **vantagens do trabalho de equipa**, os alunos elencaram a gestão de conflitos, a troca de ideias, a motivação para o trabalho, a melhoria das suas aprendizagens uma vez que um grupo significativo de alunos referiu que evoluiu nas suas aprendizagens desde que começaram a trabalhar em equipa, assim como melhoraram o relacionamento interpessoal com os demais colegas e professores. Focaram também a facilidade na resolução de situações problemáticas, o desenvolvimento do pensamento crítico e o desenvolvimento da autonomia como aspetos positivos que advinham do trabalho de equipa.

As vantagens do trabalho de equipa listadas pelos alunos ganham maior solidez quando enquadradas como alguns dos benefícios da Aprendizagem Cooperativa que tem por base o trabalho colaborativo. Estes benefícios são corroborados por Guedes *et al* (2007) Johnson, Johnson e Smith (1998); Kagan (1994); Smith (1996) e Slavin (1996). Lopes e Silva (2009) que apontam uma extensa lista de vantagens distribuídas por categorias de acordo com a sua natureza, a saber: vantagens a nível social, a nível psicológico, académico e na avaliação dos alunos. Apresentam-se apenas alguns exemplos dos benefícios da Aprendizagem Cooperativa citados na obra anteriormente referida: **a nível social** fomenta o desenvolvimento das relações interpessoais, a modelação de comportamentos sociais, o desenvolvimento da colaboração, da responsabilidade individual e a resolução de conflitos; no campo dos **benefícios psicológicos** promove a autoestima, aumenta a satisfação dos alunos relativamente às suas experiências com a aprendizagem; facilita a relação pedagógica e contribui para a criação de uma imagem positiva entre alunos e professores. Tal foi referido pelos alunos aquando da listagem dos aspetos que mais gostavam no PAC, bem elucidado nas palavras de alguns alunos que referiram a “Proximidade dos professores”; que “os professores explicam melhor” e ainda nas palavras de outro que disse “(...) também admiro os bons

conselhos que os professores nos dão para que façamos bons trabalhos orais e estejamos mais à vontade com o público em geral (...).”

Na vertente das **vantagens académicas**, encontra-se o desenvolvimento do pensamento crítico, o desenvolvimento das competências de comunicação, a criação de ambientes que envolvem os alunos ativamente na sua aprendizagem, deixando de recorrerem ao professor como único fornecedor da informação; o desenvolvimento dos alunos mais fracos quando beneficiam da ajuda dos alunos mais capazes como referido por um dos alunos inquiridos que a propósito dos aspetos que mais gostava no PAC referiu “A partilha de conhecimentos entre membros da equipa visto que cada um é mais “forte” numa matéria específica e assim ajuda os demais nessa mesma matéria.” **A nível da avaliação**, os benefícios da Aprendizagem Cooperativa recaem num leque variado de formas de recolha da avaliação e salientam a importância do feedback imediato a respeito do desempenho quer a nível individual quer a nível da equipa.

Como uma possível consequência direta da sua inclusão neste projeto, e beneficiando das vantagens do trabalho de equipa, a maior parte dos alunos referiu que a sua integração no PAC aumentou a sua confiança a respeito das suas próprias capacidades para além de ter desenvolvido as suas competências sociais, competências essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos e no seu sucesso académico e que se tornarão ferramentas essenciais na construção e na aquisição de novas aprendizagens, no relacionamento interpessoal e na aquisição de novas competências profissionais numa sociedade que exige aos cidadãos a capacidade para cooperar com os outros com o intuito de, e como forma de, catapultar o sucesso das organizações tanto a nível coletivo como a nível individual. Kagan (1994) salienta que quando os alunos trabalham juntos desenvolvem uma série de competências sociais e estão mais predispostos a colaborar com outros ao referir que

when students are allowed to work together, they experience an increase in a variety of social skills; students become more able to solve problems which demand cooperation for a solution. Better able to take the role of the other, and are generally more cooperative on a variety of measures, such as willingness to help and reward others. (p. 3:2)

Encarado como uma das **mais-valias do Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, tanto os professores como as coordenadoras das respetivas equipas pedagógicas elencaram o desenvolvimento das competências sociais dos alunos, dando consistência à opinião dos alunos que mencionaram, entre outros aspetos positivos deste

projeto, o trabalho de equipa, a melhoria das aprendizagens resultante da cooperação e da interajuda na superação das suas dificuldades, a apresentação de projetos/trabalhos à turma /comunidade educativa, o desenvolvimento da escuta ativa através da cooperação, da partilha de opiniões e do respeito pelas mesmas, o desenvolvimento de competências de comunicação bem como a oportunidade de conhecerem novas pessoas e fazerem novas amizades.

Quando questionados sobre a sua opinião a respeito dos **aspetos menos positivos do Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, a maior parte dos alunos referiu não haver aspetos que merecessem o seu desagrado. No entanto, houve um pequeno grupo de alunos que apontou alguns aspetos que mereceram atenção pois também vão ao encontro de alguns aspetos referidos pelos professores e pelas coordenadoras. Desta forma, e no que concerne à opinião dos alunos, foram apresentadas algumas desvantagens ao trabalho de equipa. Assim, alguns alunos referiram que se sentem prejudicados pelos colegas de equipa que não se empenham tanto no trabalho e/ou pelo seu comportamento disruptivo originado, em parte, pela distração aquando da realização das tarefas. Alguns alunos mostraram-se desagrados com a avaliação que os professores fazem do trabalho de equipa quando esta não é feita, na opinião destes, com equidade. Alguns dos inquiridos consideram que, por vezes, não há o mesmo grau de envolvimento entre os vários membros da equipa o que conduz a divergências ou conflitos entre os alunos originados pelas diferenças das suas personalidades e pelo incumprimento das tarefas que lhes são propostas. Slavin (1996) propõe duas formas de colmatar esta falha: a responsabilidade grupal (cada aluno fica responsável por uma parte da atividade) e a responsabilidade individual dos alunos pela sua aprendizagem se a atividade prever a avaliação individual dos membros da equipa como parte integrante da avaliação do grupo. O autor supracitado (idem, 1996) alerta para a necessidade de, em vez de avaliar ou recompensar o grupo baseado no produto final, ser necessário avaliar ou recompensar o grupo baseado nas intervenções individuais dos alunos que contribuíram para o sucesso de todos e do grupo ao referir que

if group rewards are given based on a single group product (for example, the team completes one worksheet or solves one problem), there is little incentive for group members to explain concepts to one another, and one or two group members may do all the work. (p. 536)

De acordo com Lopes e Silva (2009) **a aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa deverá ser cuidadosamente planejada** para evitar que se sobreponham algumas desvantagens originadas por atitudes ou comportamentos que se não forem corrigidos poderão ofuscar as vantagens desta metodologia de trabalho.

A gestão do tempo foi também elencada como aspecto menos favorável aquando da realização dos trabalhos de equipa, tendo os professores acrescentado a esta observação dos alunos, o incumprimento dos prazos. Os professores, no geral, foram sensíveis a estas questões e estas preocupações fizeram-se notar aquando da análise das suas respostas. Alguns alunos acrescentaram que existe alguma confusão entre os seus papéis e verificou-se pelas suas respostas que a rotatividade dos papéis não é uma constante.

O trabalho de equipa na Aprendizagem Cooperativa, como defende Lopes e Silva (2009) deve ser planeado tendo por base a interdependência positiva dos objetivos, das tarefas, dos papéis dos alunos, dos materiais para que cada um possa contribuir significativamente para o objetivo comum da equipa. Todos os elementos especificados anteriormente carecem de definição e esclarecimento por parte do professor e de compreensão e comprometimento por parte dos alunos. Os seus papéis devem estar bem definidos assim como deve estar prevista a sua rotatividade para que todos os alunos possam experienciar as exigências de cada papel de modo a compreender melhor a posição dos colegas de equipa aquando do desempenho dessas funções. Guedes *et al* (2007) salientam que a rotatividade de papéis

(...) permite que todos os elementos compreendam a importância de cada função e pode trazer maior criatividade ao trabalho de equipa. A rotatividade permite também que os alunos adquiram uma melhor formação comportamental e de liderança, desenvolvendo as suas competências pessoais para o trabalho em equipa. (p. 69)

A reflexão aqui apresentada poderá constituir objeto de análise no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho de equipa em termos de divisão de tarefas, da atribuição de papéis aos alunos, da avaliação do trabalho realizado e da atribuição de recompensas ou penalizações às equipas tendo em mente a real prestação dos alunos em termos individuais. O professor desempenha um papel de extrema importância na regulação da qualidade das atividades e das aprendizagens realizadas pelos alunos, assim como na regulação das relações sociais grupais como salientam Lopes e Silva (2009) “Se não houver um planeamento e controle cuidadosos por parte do professor, as interações do

grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais na turma.” (p. 52)

Quanto à análise realizada pelos professores e coordenadoras a respeito das **fragilidades do Projeto de Aprendizagem Cooperativa** esta, comparativamente com a dos alunos, revelou-se mais profunda uma vez alicerçada na sua experiência profissional e na sua capacidade de análise. As opiniões dos docentes relativamente às fragilidades do PAC cruzam-se, na sua maioria, com as opiniões das coordenadoras e, por vezes, com as opiniões apresentadas pela E4 relativamente a alguns assuntos como a forma de seleção dos docentes para integrarem o projeto, a dimensão e a estabilidade das equipas pedagógicas, a formação docente, a resistência apresentada por parte de alguns professores no que concerne à mudança de metodologia de trabalho e a falta de tempo para reunir, planificar e implementar os métodos da Aprendizagem Cooperativa. Segue-se uma análise mais detalhada das fragilidades identificadas.

Quanto à **seleção dos docentes** para fazerem parte do PAC, a E4 referiu que a escolha de docentes foi baseada no reconhecimento do trabalho realizado pelo docente e nas relações interpessoais que os professores mantinham entre si. Nem sempre esta forma de recrutamento de professores para o projeto foi possível por questões que se prendiam com a gestão do serviço docente. O órgão gestor da escola está consciente que quando tal não acontece, **a seleção aleatória de professores para fazer parte do PAC, por simples atribuição no horário escolar dos docentes, consistindo na segunda forma de seleção mais frequente conforme resposta dos docentes (ver gráfico 16), poderá ser um fator prejudicial ao sucesso do projeto.** As coordenadoras também tinham consciência que é difícil para os docentes serem integrados num projeto sem formação prévia ou conhecimento da metodologia de trabalho e, dependendo da postura dos docentes perante tal desafio, esta forma de integração no projeto poderá originar resistência à alteração das suas práticas docentes e da sua forma de trabalhar, que aliada à dificuldade que alguns professores demonstram em sair da sua zona de conforto para experimentar novas metodologias, poderá conduzir ao individualismo ou à falta de motivação apontada por alguns dos professores inquiridos.

Salvaguardando a postura colaborativa da generalidade dos inquiridos e a abertura a novos desafios, em especial do “núcleo duro” como destacam as coordenadoras ao se referirem ao grupo de professores das suas equipas que está no PAC desde a sua implementação, e no qual se apoiam, **a resistência por parte de alguns professores à alteração das suas práticas letivas e profissionais,** demonstrou ser uma preocupação

para as três coordenadoras que apesar de compreenderem a sua origem, reconheceram que esta resistência é impeditiva da conformidade de atitudes entre os docentes no PAC, é impeditiva do trabalho colaborativo e do desenvolvimento profissional docente, assim como, dificulta o desenvolvimento integral dos alunos de acordo com os pressupostos do Projeto de Aprendizagem Cooperativa. Formosinho e Machado (2009) encontram na forma como o sistema educativo está estruturado as razões para a resistência à mudança: um sistema centralizado e burocrático que promove a acomodação e a segurança e que se torna impeditivo da inovação. Perrenoud (1996) defende que para trabalhar em equipa é necessário superar as dificuldades que advêm desta forma de trabalho como a sensação de perda de tempo, a parcial perda de autonomia nas áreas de especialização docente, a ausência de uma clara corresponsabilização didática e ter consciência dos receios individuais que surgem no seio da equipa pedagógica como “o medo do outro, de seu olhar, de seu julgamento, de seu poder, o medo de conflito, o medo de perder o controle da relação pedagógica.” (p. 188)

Tanto alunos como professores consideraram que **a aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa é uma forma eficaz para aprender os conteúdos curriculares e que não constituía um impedimento ao cumprimento dos programas curriculares** como concordaram grande parte dos docentes. No entanto, as coordenadoras identificaram **a pressão que os docentes sentiam para cumprirem os programas** das suas disciplinas como possível causa da resistência à alteração das práticas docentes. Ao cruzar a informação obtida no MLQ-P com a das entrevistas das coordenadoras destaca-se a concordância entre ambos quanto à **existência de diferentes graus de comprometimento docente com a filosofia de trabalho do PAC**. Contudo, e quando analisadas as respostas dos docentes, estes afirmaram, maioritariamente, que se identificam com os pressupostos da Aprendizagem Cooperativa; mencionaram ter profundo conhecimento sobre os métodos da Aprendizagem Cooperativa e referiram que os implementavam de forma regular diversificando, assim, as suas metodologias de trabalho em conformidade com a filosofia do PAC. Pode deduzir-se que existem algumas diferenças de perceções entre as coordenadoras e alguns dos professores sobre este assunto. A alteração das práticas docentes, apesar de identificados os benefícios no uso de determinadas metodologias, deverá ser acompanhada da vontade partilhada pela organização escolar e pelos seus profissionais para adaptar a sua ação às necessidades dos alunos criando oportunidades que propiciem a inovação, a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento da aprendizagem. Carece, igualmente, de alguma ousadia e

determinação para quebrar com as amarras da rotina, aceitar desafios que distanciem as práticas docentes do trabalho tradicional que se revela mais seguro no sentido em que o professor domina, com maior ou menor mestria, as variáveis que condicionam a sua ação, e para romper com a perpetuação do ensino expositivo num ambiente individualista em que não se valoriza a colaboração e a reflexão conjunta no sentido de identificar as melhores práticas e corrigir algumas lacunas. Como defende Oliveira-Formosinho (2002) “O agir profissional do professor tem de ser (...) realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (...) constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns.” (p. 219)

A preocupação dos docentes relativamente ao cumprimento dos programas curriculares que se intensifica no 9.º ano de escolaridade pela necessidade de apresentar bons resultados nas provas nacionais de final de ciclo, sobretudo nas disciplinas de Português e de Matemática, é referida por professores, coordenadoras e pela E4 e poderá constituir uma outra razão pela qual alguns professores do PAC oferecem resistência à alteração das suas práticas docentes quando sob pressões externas para a melhoria do ensino. O professor enquanto executor do currículo nacional com extrema responsabilidade sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos deve igualmente ser gestor desse mesmo currículo de forma a adequá-lo às necessidades dos seus alunos e planear, assim, atividades cujas aprendizagens resultantes delas se venham a revelar significativas para os alunos; só assim a sua ação ganha sentido e as suas escolhas metodológicas se tornam válidas.

O professor não deverá ser um mero executor, sem intervenção própria, de um currículo uniforme que não atende às especificidades dos alunos. Nem o cumprimento dos programas curriculares nem a filosofia de prestação de contas da qualidade do ensino deverão constituir unicamente o propósito e a centralidade da ação do professor. Como referido por Bolívar em Leite e Lopes (2007) apesar da autonomia das escolas na gestão do currículo, a política educativa de prestação de contas a respeito da qualidade dos resultados escolares impõe ao professor uma prática letiva baseada no centro da sua sala de aula, uma prática letiva que enfatiza a dimensão individualista da cultura e profissionalidade docente em virtude da concretização das metas estabelecidas. O autor acrescenta que “existem poucas evidências de que a prestação de contas de escolas e professores provoque, por si mesma, uma melhoria dos resultados educativos.” (p. 25). O autor realça, ainda, a necessidade de se proceder a uma análise e reflexão sobre as avaliações externas que possibilitem a real melhoria do ensino. (idem, 2007)

A **extensão das equipas pedagógicas** juntamente com a **estabilidade docente** nas equipas e a ausência de alguns professores nas reuniões semanais do projeto dificultam todo o processo de trabalho e condicionam a envolvência dos docentes no projeto como mencionado por alguns dos professores e pelas coordenadoras, sobretudo pela E3

(...) é muito importante haver um núcleo constante porque conheces melhor as pessoas sabes por onde começar. Se comesças por um [professor] que te diz logo que não, nem vale a pena continuar, porque a disposição das pessoas muda logo. Se comesças por um mais aberto que tu sabes, à partida, que vai dizer que sim, os sim vão se contagiando (...) e mais uma vez há a necessidade de teres uma equipa que tu conheças, que saibas com quem estás a lidar, que seja constante (...)

A E4 estava ciente e compreendia esta situação, contudo referiu que a entrada e saída de docentes do PAC acontece de acordo com a colocação dos professores na escola. A E4 também refletiu esta preocupação uma vez que já houve docentes que foram uma mais-valia para projeto pois enquadraram-se bem e comungaram da sua filosofia, mas que por questões de colocação docente não ficaram colocados na escola como elucidam bem as suas palavras “Outra fragilidade [do PAC] é nós termos docentes que são do melhor que há a trabalhar neste projeto e que de repente não ficam na escola.” Como salientam Formosinho, Machado e Oliveira Formosinho (2010) a mobilidade docente, acarreta uma quebra na relação pedagógica, na continuidade educativa, nas relações profissionais com os demais docentes, com a própria organização e com a comunidade que envolve o meio circundante à organização escolar. Ainda de acordo com os autores referidos (idem, 2010), a mobilidade docente é “(...) um problema pedagógico na medida em que afeta as relações interpessoais, as relações pedagógicas, as relações profissionais; é um problema pedagógico porque a descontinuidade tem claras implicações no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.” (p.17) A autonomia das escolas, em certa medida, pode minimizar estes entraves se atendermos que ela confere às escolas a possibilidade de contratação dos recursos docentes de acordo com as suas necessidades.

No que concerne à **formação contínua dos docentes**, as coordenadoras mostraram-se preocupadas com a ausência de formação específica pois a ausência de conhecimentos por parte de alguns docentes a respeito dos conceitos e da filosofia de trabalho que envolve a Aprendizagem Cooperativa é uma lacuna que traz implicações quer a nível da sua envolvência no projeto, quer a nível da aplicação dos próprios métodos da Aprendizagem Cooperativa nas suas aulas quer a nível da postura dos docentes perante

novas metodologias de trabalho. Alguns docentes partilharam desta opinião, todavia, grande parte dos docentes respondeu que detinha conhecimentos nesta área e que utilizava os métodos da Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia diferenciadora nas suas aulas.

A formação de professores, para Sousa (2000) consiste num processo de crescimento e valorização pessoal em que o professor, movido pelo interesse em desenvolver-se cognitivamente, altera o seu comportamento e práticas. A formação docente de forma continuada é um imperativo numa profissão como a docência que lida com o desenvolvimento pessoal dos alunos numa era em que o conhecimento é transitório e a informação é facilmente adquirida sem ser fornecida pelo professor. O professor, como defende Oliveira-Formosinho (2002) perante esta impermanência precisa de se formar para formar, precisa de ter noção das suas necessidades profissionais quer a nível pessoal quer a nível organizacional. A formação docente, numa perspectiva de desenvolvimento organizacional, deverá constituir uma preocupação das escolas e dos docentes e nesse sentido, seria desejável que os professores integrantes do PAC investissem na sua formação através de uma postura ativa, adequando as suas práticas de modo a contribuírem para a construção de aprendizagens significativas dos alunos. A autora (idem, 2001), atendendo ao que foi exposto, acrescenta que

o professor é considerado um actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho. O professor é um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizados, tal como outras profissões complexas. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experiências e contextuais. (2002, p. 11)

O desenvolvimento profissional docente é um processo de formação contínuo e que deverá ser baseado não apenas em função das necessidades pessoais dos professores responderem aos seus desafios, mas também em função das necessidades da organização escolar.

A **duração das reuniões** (45 minutos) também foi referida como insuficiente por professores e pelas coordenadoras. A **falta de tempo** para planificar o trabalho tanto a nível da equipa pedagógica como a nível individual, a falta de tempo para desenvolver as atividades inerentes aos projetos interdisciplinares com os alunos ou para a aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa foi apontada por professores e pelas coordenadoras como um constrangimento do projeto. Para que a colaboração se

estabeleça como cultura reinante no PAC é necessário proporcionar espaço para a sua implementação, ou seja, o tempo que os professores precisam para estarem uns com os outros a trabalharem.

O sucesso dos projetos pressupõe uma constante **reflexão a respeito do seu funcionamento**, a respeito do desenvolvimento do trabalho, da concretização dos objetivos estabelecidos no sentido de identificar as fragilidades que vão surgindo de forma a melhorar a ação e identificar as mais-valias. Foi notória a preocupação das coordenadoras a respeito da reflexão sobre o trabalho realizado, pois proporcionam ao longo do ano letivo, vários momentos para que ela aconteça, quer seja de forma mais informal, através de reflexões orais, ou de forma mais formal, através dos registos escritos que resultam das reuniões semanais e dos relatórios finais de ano letivo. A reflexão é encarada por Alarcão e Roldão (2010) como “promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente - de si mesmo e das suas práticas - em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (p. 30) As coordenadoras desconhecem se era feita, ou de que forma era feita, uma reflexão mais formal sobre o funcionamento do projeto por parte do órgão gestor da instituição escolar em estudo, tendo a E3 referido que seria muito útil as equipas terem o feedback do seu trabalho por parte do Conselho Executivo.

Ainda a respeito do funcionamento do projeto, desta feita, a nível da sua coordenação, as entrevistadas referiram que seria profícuo haver encontros entre as coordenadoras das diversas equipas no sentido de refletirem conjuntamente e de trocarem experiências através da partilha das suas práticas. É de salientar que ao longo da existência deste projeto, as coordenadoras reuniram-se, por iniciativa própria, com maior ou menor frequência, porque reconheciam as vantagens do trabalho colaborativo entre as mesmas.

Terminada a análise de alguns aspetos funcionais do Projeto de Aprendizagem Cooperativa e porque uma parte essencial desta investigação recai sobre a **liderança das coordenadoras** torna-se, por isso, imperativo analisar a informação recolhida de forma a estabelecer algumas relações. Assim, e no que concerne às características que nortearam a escolha das coordenadoras para este projeto ao longo do tempo, tanto a E1 como a E4 aludiram à capacidade de liderança como fator fundamental no sucesso do projeto para além de terem referido a competência profissional e a capacidade das coordenadoras para fomentarem o desenvolvimento de relações interpessoais, pilares que sustentam o trabalho colaborativo e o espírito de equipa no Projeto de Aprendizagem Cooperativa. A

propósito da nomeação das coordenadoras, Formosinho e Machado (2009) salientam que é um processo que deve fazer parte das decisões tomadas pelas equipas diretivas como solução organizacional da instituição escolar. A nomeação das coordenadoras foi encarada por estas como um desafio pessoal e uma oportunidade para trabalharem de outra forma que não a convencional que continua a manter os professores isolados uns dos outros.

A E4, em momentos diferentes da entrevista, mencionou que as coordenadoras são gestoras e líderes tendo, talvez inconscientemente, utilizado verbos que na sua perspetiva caracterizam e distinguem estes papéis. Relativamente à alusão das coordenadoras como gestoras, salienta-se verbos como “reunir”, “gerir” e “planificar” enquanto na alusão às coordenadoras como líderes destacam-se verbos como “orientar”, “motivar”, “escutar” e “estabelecer relação dialógica” que implicitamente transmitem-nos a ideia de acompanhamento e de desenvolvimento das relações interpessoais.

Revisitando a literatura também se encontra distinção entre os conceitos de liderança e de gestão. Assim, e a respeito das características da liderança escolar, Costa (2000) diferencia-a de gestão, apesar de em algumas situações estes conceitos poderem surgir intimamente ligados. Contudo, não existe entre os dois conceitos uma relação de sinonímia direta pois há pessoas que pela sua capacidade de mobilizar a opinião e a ação dos demais na transformação da escola são verdadeiros líderes apesar de não desempenharem funções de gestão, assim como se encontram diretores escolares que apesar de executarem bem a suas funções de gestores têm dificuldade em liderar e influenciar as suas equipas de trabalho e mobilizá-las na concretização dos objetivos da organização.

O gestor é aquele que segundo Costa e Costa (2007) cumpre com o que é estipulado a nível normativo ocupando-se com a gestão financeira e o funcionamento da organização. Já o líder, ainda de acordo com os mesmos autores tem como objetivo envolver a comunidade docente na missão da escola através da sua atuação a nível relacional e motivacional trilhando um caminho no sentido de concretizar projetos coletivos que favoreçam a escola como organização e não as pessoas individualmente. O líder preocupa-se mais com as pessoas a nível afetivo enquanto o gestor preocupa-se mais com a instituição e com aspetos relacionados com o seu funcionamento administrativo, concedendo à sua tarefa um carácter mais técnico e burocrático, ainda de acordo com os autores referidos anteriormente (idem, 2007).

Cosme e Trindade (2002) salientam a **importância da liderança e da coordenação de projetos na diminuição das resistências ao trabalho de equipa e no desenvolvimento do trabalho em equipa como uma outra cultura profissional docente onde a colaboração é o pilar que norteia a ação docente**. Os autores em destaque (idem, 2002) apontam a necessidade da liderança das equipas valorizar a criação dos projetos como um constructo coletivo baseado na partilha de ideias e na tomada de decisão coletiva; planificar e gerir o trabalho cuidadosamente de modo a evitar a sobrecarga desnecessária para os professores que os impeçam de desenvolverem os projetos; implementar regularmente um processo de avaliação do trabalho realizado, que acompanhado de uma reflexão conjunta situa e orienta a equipa; valorizar a reflexão e o desenvolvimento profissional através de leituras que fundamentem e solidifiquem o trabalho e aceitar de forma reflexiva a resistência dos membros da equipa como espelho refletor do trabalho desenvolvido.

Já sob a perspetiva das coordenadoras e quando interpeladas com questões sobre a liderança, uma das coordenadoras, em particular, teve alguma reserva em falar de si como líder porque reconheceu que não é uma área em que se sinta confortável e que tinha algumas limitações neste campo originadas, talvez, por características pessoais e que conscientemente tentava superar. Esta ideia de que para ser líder é necessário ter características de personalidade que o capacitem para tal e o distinguem dos outros (líder nato) é difundida pela Teorias dos Traços que desvalorizava a aprendizagem em detrimento das características inatas à personalidade dos indivíduos. Goleman *et al* (2002) defendem que o líder se forma ao longo da sua vida profissional, à medida que adquire competências que o capacitam para o exercício da liderança. Os autores citados (idem, 2002) defendem que “a capacidade de liderança pode ser aprendida por qualquer líder em qualquer momento da sua carreira” (p. 125) desde que queira e se sinta motivado para tal e compreenda, com plena consciência, os elementos essenciais a uma boa liderança. Kouzes e Posner (2007) partilham da mesma opinião.

Entre as **características do líder** que as coordenadoras julgam ser necessárias, encontra-se a escuta ativa, a capacidade de cativar, de unir e de motivar a equipa, o profissionalismo, a definição de objetivos, a capacidade de orientar e criar um bom ambiente de trabalho com vista à partilha. Quando os professores foram questionados sobre o mesmo assunto identificaram muitas das características referidas pelas coordenadoras e acrescentaram a capacidade do líder incentivar a equipa a inovar e ser ele próprio um inovador com visão de futuro. A nível das relações pessoais reforçaram,

ainda, a ideia da importância das competências comunicativas, da disponibilidade do líder para colaborar com a equipa e da sua capacidade para ser mediador de relações interpessoais.

Da análise feita ao *Multifactor Leadership Questionnaire*, e quando comparada as respostas dos professores com as das coordenadoras, verifica-se que o **estilo de liderança que mais se evidencia nas coordenadoras é o da Liderança Transformacional**. Esta forma de liderança vai para além do reconhecimento pelo trabalho realizado e das necessárias orientações com vista ao sucesso. Um líder que evidencie características da Liderança Transformacional, segundo Bass e Avolio (2004), é inspiracional demonstra capacidades intelectuais estimulantes, é visionário, orientado para o desenvolvimento e determinado para maximizar a prestação dos seus liderados, assim como é capaz de identificar as necessidades individuais dos seus liderados. O cerne da Liderança Transformacional recai sobre a capacidade de levar os liderados a fazerem mais do que o esperado, inculcando-lhes a crença que são pessoas eficazes e capazes fomentando, para isso, a sua autoconfiança, o seu processo de transformação e de desenvolvimento profissional e pessoal. Os líderes transformacionais inspiram os liderados através do seu trabalho e exemplo e pela sua vontade em serem bem-sucedidos, por aceitarem os desafios e pelo seu empenho e dedicação tanto para com as pessoas que trabalham consigo como para a missão da organização. Ao identificarem as necessidades pessoais das pessoas que trabalham consigo, os líderes transformacionais estão a promover e a proporcionar o seu desenvolvimento pessoal e a encorajar os liderados a posicionarem-se de forma diferente perante determinadas situações ou desafios através de novas perspetivas mais abrangentes.

As coordenadoras valorizam a participação e a envolvimento da equipa como se nota pelas palavras da E3

(...) a diversidade e as formas de pensar diferentes vão ajudar ainda mais, não devemos ir por um caminho (...) às vezes, conseguimos chegar a um sítio que não esperávamos, à partida, e com essas opiniões diversas tu consegues, acho que é muito mais fácil, o teu trabalho é mais fácil e ao mesmo tempo estás a dar aos outros o sentido que estão incluídos, que estão inseridos e que participam, que estão a participar em, percebes, é uma partilha participada (...)

As coordenadoras, como representantes das lideranças intermédias formais, desempenham um papel central no desenvolvimento da organização escolar que em parceria com a ação do líder escolar, como aludem Formosinho e Machado (2009),

proporcionam “a interação profissional considerando os professores sujeitos do seu aperfeiçoamento profissional e valorizando o seu contributo para a organização do trabalho em equipa, associar a melhoria da escola ao desenvolvimento do espírito de grupo e à aprendizagem em equipa.” (p. 51)

Os docentes manifestaram a sua opinião a respeito da **ação das coordenadoras junto da sua equipa**. As suas respostas, escolhidas de uma lista de opções, são apresentadas por ordem de frequência. Assim, referiram em primeiro lugar que elas fomentavam o espírito de equipa, contribuía para um bom ambiente de trabalho, eram cooperantes, demonstravam capacidade de trabalho, motivavam a equipa, eram inovadoras e fomentavam a aprendizagem dos colegas.

Ao analisar e ao cruzar as respostas das coordenadoras com as respostas dos professores acerca das funções das coordenadoras e da sua ação junto da equipa, nota-se que tanto as coordenadoras como os docentes estavam em sintonia na partilha das suas perspetivas a respeito do trabalho desenvolvido pelas coordenadoras. As coordenadoras entrevistadas demonstraram atribuir grande importância ao desenvolvimento do espírito de equipa e à colaboração. Goleman *et al* (2002) referem que este tipo de líderes

(...) geram uma atmosfera de colegialidade amistosa e são modelos de respeito pelos outros, de espírito de ajuda e de aptidão para a cooperação. Atraem os outros para uma participação activa, entusiástica e empenhada no esforço colectivo e cimentam a identidade e o espírito do grupo. Ocupam-se da formação e fortalecimento de relações próximas que vão para além das obrigações do trabalho (p. 276)

Relativamente às **funções das coordenadoras**, é de notar que quando questionadas sobre a especificidade das suas funções, as coordenadoras, no geral, hesitaram um pouco na resposta talvez porque não haja nenhum documento que as especifique como foi mencionado por duas das coordenadoras, deixando passar a ideia de que as suas funções ficavam dependentes da sua própria sensibilidade e noção do que devia ser feito. No geral, mencionaram que tinham que ser ambivalentes pois como coordenadoras de uma equipa deviam estar atentas às necessidades que iam surgindo quer a nível da motivação da equipa para a sua atuação de acordo com a filosofia de trabalho do PAC quer a nível da orientação do trabalho e da coordenação das atividades. A E3 salientou a importância da disponibilidade para criar laços e acompanhar os colegas. A E4 destacou a monitorização e reflexão do trabalho desenvolvido.

Quanto ao **contributo profissional das coordenadoras**, grande parte dos docentes reconheceu como relevante o trabalho das coordenadoras no desenvolvimento

deste projeto. A E4 identificou características específicas e formas de trabalho e de organização diferentes entre as coordenadoras tendo demonstrado alguma dificuldade em estabelecer uma relação direta entre elas e a gestão do PAC. Como características comuns às coordenadoras salientou a sua motivação intrínseca e o seu profissionalismo como uma mais-valia para o sucesso do projeto. As coordenadoras, questionadas sobre o mesmo assunto, reconheceram os esforços que encetam em prol do sucesso do PAC salientando que a sua ação incide no desenvolvimento das relações interpessoais, na motivação para o trabalho, na criação de um bom ambiente de trabalho e do espírito de equipa, amplamente mencionado por todas as entrevistadas como essencial no sucesso da equipa pedagógica. Poder-se-á inferir que para estas entrevistadas, a liderança emocional é de extrema importância uma vez que ao longo das suas entrevistas revestem de significância as relações interpessoais e o espírito de equipa. Goleman *et al* (2002) defendem que a inteligência emocional de um grupo, baseada nas mesmas competências da inteligência emocional de uma pessoa, “gera realidades positivas - e poderosas” alicerçadas pela autoconsciência que o grupo tem das suas necessidades e estados de espírito e pela empatia que resulta dessa consciencialização. A importância do líder recai na sua capacidade de estar atento ao ambiente vivido na equipa de modo a detetar eventuais divergências entre os pontos de vista dos diferentes elementos da equipa. Os autores (*idem*, 2002) salientam que “Trata-se não só de observar o que é que os membros do grupo fazem e dizem, mas também o que sentem. Depois do líder ter ajudado a equipa a descobrir as normas menos produtivas, o grupo pode unir-se em torno de novas maneiras de trabalhar” (p. 206) Esta posição está patente nas palavras de uma das coordenadoras que a respeito dos assuntos tratados nas reuniões disse “Falamos de nós, desabafamos, fazemos *team building*, também nos divertimos; equipas que trabalhem bem juntas, divertem-se juntas.”

Para terminar este capítulo, e em forma de conclusão, há a acrescentar que **tanto os alunos como os docentes, na sua grande maioria, referiram que gostam de fazer parte do Projeto de Aprendizagem Cooperativa**, tendo os professores mencionado que estar neste projeto contribui para o seu desenvolvimento profissional que acontece sobretudo, e segundo Alarcão e Roldão (2010), quando há por um lado transições ecológicas que obrigam o professor a desempenhar novos papéis em interação com os demais e por outro quando há reflexão sobre a ação.

CONCLUSÕES

Pelas suas características pessoais e sociais, os alunos da escola de hoje impeliram-na a tornar-se uma escola que se quer democrática e que proporciona percursos de aprendizagem diferenciados. Toffler (1970), a propósito da função da escola, refere que a escola do futuro, com o objetivo de preparar os seus alunos para a premente necessidade de adaptação àquilo que é incerto, terá de proporcionar uma variedade de percursos de aprendizagem e de experiências diferentes, assim como o trabalho cooperativo entre professores e alunos. É sob esta ótica que o Projeto de Aprendizagem Cooperativa ganha a sua identidade uma vez que responde à necessidade de alteração das práticas docentes, que imbuídas num sistema de ensino de cariz tradicional privilegiando uma cultura profissional docente como o individualismo, são entraves a uma cultura de colaboração.

A colaboração, conceito que se destacou na análise dos dados provenientes dos vários sujeitos da investigação (alunos, professores e coordenadoras), potencializa o sucesso da organização escolar, o crescimento profissional docente e o trabalho dos professores em prol do desenvolvimento integral dos alunos deste projeto. Os alunos, no PAC, têm um papel mais ativo, coadjuvados pelos seus professores que, por sua vez, veem o seu papel redefinido perante a necessidade de implementar a metodologia da Aprendizagem Cooperativa e do trabalho por projeto, passando a ser agentes facilitadores e integradores das aprendizagens dos alunos.

Tanto alunos como professores destacaram a interdisciplinaridade como uma prática relativamente comum, entre os professores do projeto, evidenciando o trabalho colaborativo e a importância da interdisciplinaridade na consolidação de conhecimentos. A corroborar o que foi dito, grande parte dos 415 alunos referiu que a interdisciplinaridade era facilitadora da aprendizagem dos conteúdos curriculares quando abordados em várias disciplinas.

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa surge, para os alunos, como sendo promotora da sua aprendizagem e do trabalho cooperativo entre alunos e professores. Os discentes, na sua maioria, apontaram o trabalho de equipa como uma metodologia de trabalho que os motiva para a aprendizagem. No PAC, os alunos participam mais ativamente nas aulas, uma vez que têm mais tempo e oportunidade de manifestarem a sua opinião. A aplicação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa fomenta a intervenção

dos alunos no seio das suas equipas de trabalho, em simultâneo, ao contrário do que é acontece no ensino expositivo em que o tempo de intervenção dos alunos é mais diminuto atendendo a que só pode falar um de cada vez e mediante a oportunidade dada pelo professor. Os alunos mais tímidos ou com mais dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento encontram-se mais predispostos para participarem na aula, uma vez que a participação é feita essencialmente na sua equipa pedagógica, conferindo-lhes alguma sensação de segurança; quando estes alunos participam no grande grupo (turma) já se sentem mais confiantes nas suas intervenções pois já tiveram oportunidade para desenvolverem a sua autoestima.

Os alunos do PAC destacaram o trabalho de equipa como promotor de competências sociais e metodológicas, entre outras vantagens como a melhoria das aprendizagens resultante da cooperação e da interajuda na superação das dificuldades dos alunos, assim como outros mencionaram a facilidade com que se relacionam com pessoas com quem não estavam habituados a trabalhar e que em outras situações de ensino instrucional não teriam oportunidade de o fazer. Alguns alunos, a propósito dos aspetos mais aliciantes no PAC fizeram alusão às apresentações orais dos projetos à comunidade educativa.

O êxito das escolas, espaços sociais e organizacionais complexos, uma vez que nenhuma escola é igual a outra, está intimamente ligado à sua liderança e à sua cultura da escola. Bass e Avolio (2004) afirmam que os líderes preocupados com a renovação organizacional vão desenvolver culturas abertas à criatividade, à resolução de problemas, que estão predispostas para arriscarem e experimentarem.

A investigação salienta que a ação das coordenadoras do PAC revelou ser de importância vital no sucesso do projeto pois, em função do seu profundo conhecimento sobre o trabalho que é desenvolvido pelas suas equipas pedagógicas, empreendem esforços para perpetuar os princípios metodológicos deste projeto e orientar a equipa docente nesse sentido. Do estudo realizado concluiu-se que tanto professores como as coordenadoras consideram que o estilo de liderança com mais expressão na ação das coordenadoras é o de Liderança Transformacional. As coordenadoras demonstram ser líderes que atendendo às necessidades individuais de cada um, desenvolvem a autoestima e a proatividade dos seus colegas. As coordenadoras, atentas às capacidades dos professores da sua equipa, fomentam o sucesso do projeto e da organização escolar. O estilo de Liderança Transacional revelou estar muito próximo do de Liderança transformacional, reconhecendo as coordenadoras os esforços dos seus colaboradores

desde que os objetivos sejam cumpridos. O estilo de liderança com menos expressão na sua ação foi o de Liderança *Laissez-faire*, opinião partilhada por coordenadoras e professores.

Atendendo à organização do trabalho das equipas pedagógicas, pode inferir-se que as equipas pedagógicas do PAC, experienciam uma cultura colaborativa própria, pois partilham de crenças e valores próprios que determinam a ação dos seus atores. Assim, as coordenadoras e os professores do PAC estruturam e organizam a sua ação através da criação de atividades interdisciplinares e projetos que estimulam o desenvolvimento integral dos alunos e que fomentam o trabalho colaborativo entre eles e entre os professores.

A maioria dos professores do PAC revelaram ser profissionais com abertura para experimentar percursos de aprendizagem alternativos ao ensino instrucionista, embora a resistência por parte de alguns docentes tenha sido um assunto recorrente que surgiu na análise das entrevistas das coordenadoras e que demonstra que nem todos os docentes estão envolvidos com os pressupostos do projeto. Todavia, a prática docente no PAC contribui para que os alunos se possam desenvolver não só a nível cognitivo, mas também possam experimentar percursos de aprendizagem alternativos ao ensino tradicional que fomentam o desenvolvimento das suas competências sociais e metodológicas, tão fundamentais na construção do seu conhecimento. Sempre que se pretende introduzir alterações no ensino instrucional profundamente enraizado no sistema de ensino, é necessário haver espaço para o diálogo entre todos os agentes educativos e ter consciência que as mudanças levam o seu tempo até se tornarem proficuas.

Quando questionados sobre os aspetos menos positivos no PAC, dos 415 alunos inquiridos, 142 alunos fizeram ouvir a sua opinião referindo alguns aspetos que consideravam importantes e que estão relacionados, sobretudo, com a metodologia do trabalho de equipa. Assim, a própria metodologia de trabalho de equipa desagrada a alguns alunos que gostam mais de trabalhar individualmente. A este propósito relembra-se as palavras de Kagan (1994) que defende o cruzamento das estruturas competitiva, individualista e cooperativa no decorrer das aulas. A insatisfação com a constituição da sua equipa e a desigualdade na envolvimento dos alunos para com o trabalho a realizar, também foram aspetos destacados. No que concerne a este assunto, igualmente mencionado por docentes e pelas coordenadoras, há a referir que é necessário que o professor estruture cuidadosamente a interdependência positiva quer seja através da distribuição de tarefas como através da definição de objetivos ou através da distribuição

dos materiais e papéis dos alunos para que todos estejam interdependentes, responsabilizando, assim, os discentes a nível individual pelo seu sucesso e pelo sucesso do grupo. A quantidade e a exigência dos trabalhos que os professores requerem, também foram apontadas pelos alunos como um aspeto menos positivo, opinião também partilhada pelos professores já que consideram, na sua maioria, o trabalho dos alunos no PAC exigente.

Por sua vez, os docentes e as coordenadoras, em concordância na maioria dos assuntos referidos, quanto aos constrangimentos deste projeto, aludiram sobretudo a aspetos de ordem funcional, entre os quais:

- 1) a falta de tempo para planificar o trabalho, para desenvolver atividades junto dos alunos e implementar a metodologia da Aprendizagem Cooperativa;
- 2) a duração das reuniões semanais, uma vez que os 45 minutos disponíveis foram considerados insuficientes para abordar os mais variados assuntos debatidos nas reuniões;
- 3) a necessidade do cumprimento dos programas curriculares que dificulta, por vezes, a implementação dos métodos da Aprendizagem Cooperativa;
- 4) a forma de integração docente no projeto;
- 5) a extensão e a inconstância das equipas pedagógicas;
- 6) a ausência de formação específica na área da Aprendizagem Cooperativa, por parte de alguns docentes.

Todos estes fatores conjugados, em especial a pressão exercida, interna e externamente, sobre os professores para o cumprimento dos programas e metas curriculares, com vista à obtenção de bons resultados na prova final de ciclo de 9.º ano, juntamente com a falta de formação docente específica sobre a Aprendizagem Cooperativa originam alguma resistência por parte de alguns dos docentes comprometendo, um pouco, o sucesso do PAC.

É aconselhável que a organização escolar, atendendo às características do seu corpo docente e aos projetos que desenvolve no interesse do sucesso educativo dos seus alunos e do sucesso da própria organização, empreenda esforços para proporcionar formação docente de modo a que os professores possam implementar com todo o rigor científico, metodológico e pedagógico os pressupostos do Projeto de Aprendizagem Cooperativa. Aliado a este esforço, deverá estar o desejo individual de comprometimento profissional, por parte dos professores, para com as práticas específicas deste projeto no interesse do seu crescimento e desenvolvimento profissional e no do sucesso educativo dos seus alunos.

Implementar os pressupostos da Aprendizagem Cooperativa nas aulas traz implicações de mudança a vários níveis: na forma como os professores estão habituados a ensinar; na criação de situações estimulantes para que os alunos sejam levados a pensar nas várias soluções para a resolução de problemas em prol do sucesso de todos; num currículo que se pretende flexível e que não pode ser nem estanque nem indiferente às necessidades dos alunos e na forma como os alunos se consciencializam dos benefícios do trabalho cooperativo passando a encarar os colegas como uma fonte de conhecimento, como coadjuvantes na construção do seu conhecimento.

Pela análise que foi feita ao material provindo dos alunos, professores e coordenadoras, pode concluir-se que tanto os alunos como os professores, na sua grande maioria, revelam estar satisfeitos por fazerem parte do Projeto de Aprendizagem Cooperativa. Este projeto, de acordo com os sujeitos da investigação, contribui para o desenvolvimento das competências sociais e de comunicação dos alunos. O projeto contribuiu para o sucesso educativo dos alunos através da construção de aprendizagens significativas onde a ênfase recai no trabalho colaborativo entre alunos e professores e no desenvolvimento profissional docente em ambientes de diferenciação pedagógica alicerçado pela democraticidade do ensino e pela autonomia de escolas. O sucesso e a pertinência do Projeto de Aprendizagem Cooperativa vai mais além do que a melhoria das aprendizagens dos alunos; o PAC facilita o seu desenvolvimento integral e fomenta atitudes de questionamento crítico nos alunos quanto à sua envolvência para com a construção ativa dos seus conhecimentos, para com o seu crescimento pessoal e para com a sua participação ativa na sociedade, uma vez que as atividades desenvolvidas neste projeto vão, algumas vezes, ao encontro das organizações que circundam o meio escolar.

As escolas, sob o manto da sua autonomia, que lhes confere alguma liberdade na sua ação organizacional, administrativa e pedagógica, podem criar oportunidades, na forma de pequenas atividades ou de projetos mais estruturados, que proporcionem aprendizagens e formas diferentes dos alunos se relacionarem com a aprendizagem daquelas que são perpetuadas pelo ensino instrucionista. Para que tal aconteça, é necessário haver vontade política dos governantes que conferem às escolas liberdade para construir os seus projetos e currículo de acordo com as suas especificidades; é necessário vontade e visão de futuro por parte das lideranças escolares de topo no desenvolvimento da organização educativa tendo em mente as necessidades e características da população escolar; é necessário que os docentes tenham vontade de quebrar a redoma de vidro que, sob o nome de individualismo, os impede de se aperfeiçoarem profissionalmente através

de experiências de trabalho cooperativo; é necessário que a comunidade parental se demonstre confiante nas práticas docentes inovadoras que se distanciam do ensino instrucional e é, igualmente, necessário que os alunos se habituem a serem eles próprios responsáveis pela sua aprendizagem, a empreenderem esforços em colaboração com os demais e aceitem a partilha como um dos requisitos necessários para o seu sucesso.

Ao refletir sobre os contributos deste estudo, a investigadora identifica duas vertentes de enriquecimento: a primeira a nível pessoal pois reconhece este trabalho como uma fonte de crescimento pessoal e profissional, uma vez que constituiu uma oportunidade para cimentar novas aprendizagens, tendo fomentado a prática reflexiva durante todo o processo e a implementação de práticas relevantes. A segunda, a nível da instituição na qual a investigadora exerce funções tendo sido movida, desde sempre, pela vontade de contribuir para a melhoria das práticas letivas e o enriquecimento da instituição que foi alvo de estudo.

Esta investigação torna-se um instrumento documental sobre o Projeto de Aprendizagem Cooperativa desenvolvido na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, realçando a importância que ele tem no desenvolvimento de práticas significativas para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores. O estudo permite, ainda, uma oportunidade para a organização escolar em estudo analisar o projeto em destaque e refletir sobre a necessidade de proceder a algumas alterações que possam revelar-se importantes. O sucesso deste projeto depende de uma cultura de escola colaborativa na qual todos são responsabilizados pela sua ação e de uma frequente avaliação do projeto, no sentido de regular todo o processo de trabalho.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Roldão, M^a do Céu. (2010). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ausubel, D. P. *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Retirado de <http://files.cca-usp.net.br/200000844-021f904130/LIVRO%20DE%20DAVID%20AUSUBEL.pdf>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em Contexto Organizacional*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bass, B. (1990). *From Transactional to Iransformational Leadership: Learning to Share the Vision*. Retirado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ecdb/90a81843bd1e5f9694d96374f491fd65a453.pdf>.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden, Inc.
- Bell, J. (2005). *Doing Your Research Project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Berkshire, England: Open University Press.
- Bento, A. V. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: António V. Bento Editores.
- Bento, A. V. & Ribeiro, I. (2013). *A Liderança Escolar a Três Dimensões: Diretores, Professores e alunos*. Guarda: Coleção Ideias em Prática.
- Bessa, N. & Fontaine, M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Biklen, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projecto – guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

- Cochito, M.^a I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural*. Porto: Acime. Retirado de <https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000040001-000041000/000040616.pdf>.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação, Uma inovação Interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002) *Manual de Sobrevivência para Professores*. Porto: Asa Editores.
- Costa, F. M. (2007). O Quotidiano de um Director Escolar: Entre a Gestão e a Liderança. In F. M. Costa, *Livro de Atas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação / III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O Governo da Escola: Os Novos referenciais, as práticas e a formação*. Lisboa, Portugal: Fórum Português de Administração Educacional.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar – Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre escolas. In J. A. Costa, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares (pp. 15-33)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dawson, C. (2002). *A Practical Guide to Research Methods: a user-friendly manual for mastering research techniques and projects*. United Kingdom: How to Content. Retirado de <http://www.modares.ac.ir/uploads/Agr.Oth.Lib.21.pdf>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J., Fernandes, A., & Machado, J. (2005). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Fraga, N. (2014) As Lideranças e os Processos Participativos: Uma Reflexão em torno da cidadania democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

- Cambio en Educación (REICE)*, 12 (5), 151-171. Retirado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2833/3050>
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda.
- Freixo, A. F. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fullan, M. (2001) *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gouveia, F. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um Estudo Numa escola do 1.º Ciclo da RAM*. (Tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.
- Guedes, M.ª G., Lourenço, J.,Filipe, A.,Almeida, L. & Moreira, M.A. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico, Lda.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M.M. & Hill, A. A. (1998). *A Construção de um Questionário*. Lisboa: Dinâmia - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica.
- Jonhson, D.W. & Johnson, R.T. & Smith, K. (1998). A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdade: Qual é a Evidência de que Funciona? In Shirley Freed (2000) *Pensar, Dialogar e Aprender. in Change, Vol. 30*, Issue 4, p26 retirado de <https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>.
- Jonhson, D.W. & Johnson, R.T. & Smith, K. (2015). *Cooperative Learning. In The Newsletter of The Cooperative Learning Institute Volume 29 • Issue 1 February, 2015*. Editores: David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe Holubec. Retirado de <http://www.cooperation.org/journal-articles/>.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. California: Resources for Teachers, Inc. Wee Co-op.
- Kouzes, J.M.& Posner, B.Z. (2007) *O Desafio da Liderança*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Leite, C. & Lopes, A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Asa Editores.

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1998). *Leadership and Student Engagement in School*. Retirado de <http://eric.ed.gov/>.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L.C.V.S. (2010). Administração escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: *trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM. Retirado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34000/1/Verbete_Admi_nistrac_o_scolar.pdf.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. M. (2003) *Projeto de Gestão Flexível do Currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matalon, R. G. (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Moreira, J. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa - sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições almedina.
- Nóvoa, A. (1992). (Coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho (org.), J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (1996). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. São Paulo: Artmed Editora.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS. (6ª Ed)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Prates, M. L., Aranha, A. & Loureiro, A. (2010). *Liderança e supervisão na escola atual*. 25-35. retirado de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/search/advancedResults>
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. & Alves, M. P. (2010). Avaliação de projetos no âmbito do exercício da autonomia escolar. In Trabalho Docente, Formação e Avaliação: *Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ricardo, L. (2014). *O Líder e a Liderança*. Lisboa: Chiado Editora.

- Sanches, M. D. (1994). Aprendizagem Cooperativa: resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista de Educação. Vol. IV, nº1/2 Departamento de Educação da F.C. da U.L.*
- Sergiovanni, J. T. (2004). *O Mundo da Liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa Editores.
- Sergiovanni, J. T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editores.
- Serrano, G. (2001). *Elaboração de Projectos Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. L. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Silva, J. L. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guião prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, Práticas e Impactos*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Slavin, R.E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. In (2004). *Psychology of Education, Major Themes, Volume III - The school curriculum*. New York: RoutledgeFalmer.
- Retirado de http://perpus.stkipkusumanegara.ac.id/file_digital/Buku%20Digital%2048.pdf
- Smith, K.A. (1996). Cooperative Learning: Making “Groupwork” Work. In C. Bonwell & T. Sutherlund; Eds., *Active learning: Lessons from practice and emerging issues. New Directions for Teaching and Learning 67*, 71-82. San Francisco: Jessey-Bass. retirado de personal.cege.umn.edu/smith/docs/NDTLCL5.doc.
- Sousa, J. M^a. (2000). *O Professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stahl, R. J. (1994). *The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington. Eric Digest. Retirado de <http://www.uta.edu/english/downloads/faculty/Coop%20Learning.pdf>.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Toffler, A. (1970). *O Choque do Futuro*. Livros do Brazil.
- Topping, K. (1992). Cooperative Learning and Peer Tutoring: An Overview. In (2004). *Psychology of Education, Major Themes, Volume III - The school curriculum*.

- New York: RoutledgeFalmer. Retirado de http://perpus.stkipkusumanegara.ac.id/file_digital/Buku%20Digital%2048.pdf
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 4(4e), pp. 128-136.
- Vizeu, P. A. (Jan./Mar de 2015). Revisitando a perspectiva de James MacGregor Burns: qual é a ideia por trás do conceito de liderança transformacional? *Cadernos EBAPE.BR*, v. 13, n° 1, artigo 7. Obtido de : <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n1/1679-3951-cebape-13-01-00121.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press. Retirado de <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – determina o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - O diploma determina as linhas gerais da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Identifica os princípios orientadores da revisão da estrutura curricular, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a alcançar pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro – Documento regulador da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como a avaliação das aprendizagens dos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Anexo 2 - Projeto Educativo da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço –
Quadriénio 2015-2019

Anexo 3 - Balanço da Avaliação do 3.º Período – Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, Ano Letivo 2015/2016

Anexo 4 - Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho - Documento orientador da organização e da gestão curricular dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos assim como das capacidades a desenvolver nos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo nacional dos ensinos básico e secundário.

Anexo 5 - Decreto-Lei nº 43-89 de 3 de fevereiro – Documento que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais do Ensino Básico e Secundário

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – *Multifactor Leadership Questionnaire* – Coordenadoras

Apêndice 2 – *Multifactor Leadership Questionnaire* – Professores

Apêndice 3 – Questionário – Opinião dos Alunos sobre o PAC

Apêndice 4 – Questionário – Dinâmicas de Ação dos Professores no PAC

Apêndice 5 – Tabela de Categorização – Aspetos que os Alunos Gostam no PAC

Apêndice 6 – Tabela de Categorização – Aspetos que os Alunos não Gostam no PAC

Apêndice 7 – Tabela de Categorização – Características do Líder na Perspetiva dos Professores

Apêndice 8 – Tabela de Categorização – Fragilidades do PAC na Perspetiva dos Professores

Apêndice 9 – Gráficos – Valores Médios Comparativos dos Itens das Escalas dos Estilos de Liderança (Coordenadoras e professores)

Apêndice 10 – Guião das Entrevistas 2, 3 e 4

Apêndice 11 – Guião da Entrevista 1

Apêndice 12 – Guião de Entrevista 5

Apêndice 13 – Transcrição da Entrevista 1

Apêndice 14 – Transcrição da Entrevistas 2

Apêndice 15 – Transcrição da Entrevistas 3

Apêndice 16 – Transcrição da Entrevistas 4

Apêndice 17 – Transcrição da Entrevista 5

Apêndice 18 – Tabela de Categorização da Entrevista 1

Apêndice 19 – Tabela de Categorização da Entrevista 2

Apêndice 20 – Tabela de Categorização da Entrevista 3

Apêndice 21 – Tabela de Categorização da Entrevista 4

Apêndice 22 – Tabela de Categorização da Entrevista 5

Apêndice 23 – Pedido de Autorização para Realização da Investigação na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço

Apêndice 24 – Consentimento Informado para Entrevista Gravada

Apêndice 25 – Pedido de Autorização para Uso de Documentos Oficiais da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço

Apêndice 26 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação para Participação dos Alunos em Investigação no Meio escolar

