



**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A COOPERAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES  
NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional**

**Por**

**Maria Lília Ferreira de Nóbrega**

**Sob a orientação de**

**Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino**

**Funchal 2011**





UNIVERSIDADE da MADEIRA

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A COOPERAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES  
NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional**

**Por**

**Maria Lília Ferreira de Nóbrega**

**Sob a orientação de**

**Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino**

## **AGRADECIMENTOS**

Quero expressar o meu agradecimento a várias pessoas que, de alguma forma, participaram e colaboraram comigo na execução deste trabalho;

Ao meu orientador, o Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, pela forma disponível com que sempre acompanhou o decurso desta investigação, pela sua ajuda, compreensão e paciência;

À comunidade educativa da escola que foi objecto do presente estudo;

À minha Família pelo apoio e compreensão perante as minhas ausências e por comungarem comigo a convicção de que vale a pena alguma renúncia quando estão em causa objectivos relevantes;

Aos meus colegas e amigos pelo estímulo e pela sua preciosa ajuda no acompanhamento e revisão do trabalho.

## RESUMO

Nos finais do século XX e início do século XXI ocorreram transformações sócio-económicas e culturais nas sociedades que determinaram o aparecimento de certos problemas no seio dos sistemas educativos contemporâneos.

O fenómeno da mudança acelerada e da globalização fez com que os sistemas educativos actuais enfrentassem situações que reclamam adaptação constante dos indivíduos à mudança.

De acordo com a literatura, há que reinventar constantemente e com criatividade a educação, o ensino, a aprendizagem, a escola. De facto, o contexto actual traz novos desafios às Organizações Educativas.

Perante este cenário urge investir numa gestão/liderança capaz de definir e concretizar objectivos, capaz de influenciar positivamente os seus membros e conduzir ao sucesso.

Este estudo tem como principal objectivo identificar, descrever e analisar a cultura de uma escola particular do 1º ciclo do ensino básico, com Pré-Escolar, no âmbito da sua gestão/liderança, numa perspectiva de trabalho cooperativo, e suas implicações no processo ensino/aprendizagem.

Nesta investigação é utilizada a metodologia etnográfica, para a recolha e interpretação dos dados. Esta metodologia implicou a observação participante, completa por oportunidade, pelo facto da investigadora exercer a sua profissão no contexto que foi objecto de estudo.

O estudo permitiu concluir que a mudança visionada pelos docentes não depende apenas das propostas imputadas pela administração educativa, mas sim quando eles próprios, reconhecem, participam e decidem conjuntamente sobre o que deve ser mudado; o trabalho cooperativo é muito mais profícuo no processo ensino e aprendizagem na medida em que permite aos alunos e professores uma visão mais ampla, uma vez que estão expostos a mais de uma opinião, e a uma maior participação e superação das dificuldades; para que as alterações aconteçam, efectivamente, em contexto escolar, não se pode ignorar o papel das Direcções, tanto no âmbito administrativo como no âmbito pedagógico.

**Palavras chave:** gestão, liderança, cooperação, etnografia, escola.

## ABSTRACT

In the late 20<sup>th</sup> century and early 21st century socio-economic and cultural transformations occurred in the societies that led to the appearance of certain issues within contemporary educational systems.

The phenomenon of accelerated change and globalization has made that current education systems would face situations that require constant adjustment of individuals to that change.

According to the literature, we need to constantly reinvent, with creativity, education, teaching, learning, school itself. In fact, current situations bring new challenges to educational organizations.

Against this background, investment is required in management/leadership capable of defining and achieving purposes, able to irrefutably influence their members and lead to success.

This study aims to identify, describe and analyze the culture of a particular school from 1st cycle of basic education with pre-school level, within its management/leadership, in a perspective of cooperative work and its implications in the teaching/learning process.

In this investigation, it is applied the ethnographic methodology to collect and interpret collected data. This methodology involved a participant observation, full by opportunity as the researcher practices its occupation in the context that was the subject of this study.

This study showed that changes envisioned by teachers do not depend only from proposals charged by the educational administration, but also when they recognize, participate and decide together on what should be changed; cooperative work is much more useful in teaching and learning process as far that allows students and teachers a broader view, given that they are exposed to more than one opinion, and to larger participation and overcoming of difficulties; in order that changes happen, indeed, in a scholar context, one cannot ignore the role of the directions, both under administrative and pedagogical range.

**Key-words:** management, leadership, cooperation, ethnography, school.

## RESUMÉ

À la fin du siècle XX et début du XXI les transformations socio-économiques et culturelles se sont produites dans les sociétés qui ont conduit à l'apparition de certains problèmes au sein des systèmes éducatifs contemporains.

Le phénomène des changements accélérés et la mondialisation a entraîné un état de systèmes d'éducation dans chaque situation qui nécessitent une adaptation constante pour modifier des individus.

Conformément à la littérature, nous devons constamment réinventer, avec la créativité, de l'éducation, l'enseignement, l'apprentissage, l'école elle-même. En fait, la situation actuelle apporte de nouveaux défis à organisations éducatives.

Dans ce contexte, un investissement est nécessaire dans la gestion/leadership capable de la définition et la réalisation des fins, être en mesure d'influencer irréfutablement leurs membres et mènent au succès.

Cette étude vise à identifier, décrire et analyser la culture d'une école particulière de 1er cycle de l'enseignement basique avec préscolaire, dans sa gestion/ leadership, dans une perspective de travail coopératif et leur implication dans les processus d'enseignement/apprentissage.

Dans cette recherche s'est utilisée la méthode ethnographique pour la collecte et l'interprétation de données obtenues. Cette méthodologie implique l'observation participante, intégralement par l'occasion car le chercheur pratique son occupation dans le contexte qui a fait l'objet de cette étude.

Cette étude a démontré que les changements envisagés par les enseignants ne dépendent pas uniquement à partir de propositions pratiquées par l'administration d'éducative, mais aussi quand ils reconnaissent, participent et décident ensemble sur ce qui doit être modifié; le travail coopératif est beaucoup plus utile dans le processus de l'enseignement et l'apprentissage car il permet aux étudiants et enseignants une vue plus large, parce qu'ils sont exposés à plusieurs avis et à une plus grande participation et surmonter des difficultés; afin que les modifications se produisent, en effet, dans le contexte de l'éducative, on ne peut pas ignorer le rôle des directions, dans une portée administrative et pédagogique.

**Mots-clés:** gestion, leadership, coopération, ethnographie, école.

## RESUMEN

A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI se han producido transformaciones a las sociedades socio-económicas y culturales que condujeran a la aparición de ciertas cuestiones dentro de los sistemas educativos contemporáneos.

El fenómeno de cambio acelerado y la globalización ha dado lugar a la cara actual de los sistemas de educación de cada situación que requieren una adaptación constante de los individuos para cambiar.

Según la literatura, necesitamos reinventar y creativamente, la educación, la enseñanza, la aprendizaje, la escuela en si. En realidad, la situación actual trae nuevos desafíos para las organizaciones educativas.

No obstante este escenario de fondo es necesario invertimos en gestión y liderazgo capaz de definir y alcanzar objetivos, capaces de influir en sus miembros de manera positiva y conducentes al éxito.

Este estudio tiene como objetivo identificar, describir y analizar la cultura de una escuela particular de primero ciclo de educación básica, con preescolar, dentro de su gestión y liderazgo, trabajo cooperativo y sus repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación se utiliza la metodología etnográfica para la recopilación e interpretación de datos. Esta metodología implicó la observación participante, completa por oportunidad porque el investigador para ejerce su profesión en el contexto que fue objeto de estudio.

El estudio mostró que el cambio previsto por los profesores no sólo depende del las propuestas de la administración educativa, pero sin cuando ellos mismos reconocen, participan y decidan conjuntamente sobre lo que debe cambiarse; el trabajo cooperativo es mucho más útil en el proceso enseñanza y aprendizaje en la medida que permite a los estudiantes y profesores una visión más amplia, ya que están expuestos a más de una opinión y a una mayor participación y superación de dificultades; para que los cambios ocurren, en efecto, en el contexto de la escuela, no se puede ignorar el papel de las direcciones, tanto en el plano administrativo como pedagógico.

**Palabras clave:** gestión, liderazgo, cooperación, etnografía, escuela.

## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>IV</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>VI</b>
<b>RESUMÉ .....</b>	<b>VII</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE GERAL.....</b>	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>XII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>XIII</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1. Desafios à Educação Actual .....	16
2. Pertinência do Tema .....	17
3. Objectivos do Estudo .....	19
4. Contexto da Investigação.....	20
5. Opções Metodológicas.....	20
6. Estrutura do Trabalho .....	21
<b>PARTE I - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA .....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 1 - As Organizações e a Organização Escolar .....</b>	<b>23</b>
1. Clima e Cultura Organizacional .....	24
2. As Organizações Escolares.....	29
2.1. A Organização Escola/Qualidade.....	31
3. Clima e Cultura Escolar.....	35
3.1. Cultura de (da) Escola .....	37
<b>CAPÍTULO 2 - Abordagens sobre a Liderança/Gestão.....</b>	<b>40</b>
1. Liderança versus Gestão .....	43
2. Alguns estilos de Liderança.....	45
2.1. Estilos de Liderança .....	47
3. A Liderança na Organização Escolar.....	49
3.1. Liderança na Escola e Sucesso Educativo.....	50
4. Função do Líder/Gestor .....	53
5. Gestão participativa na escola.....	57

<b>CAPÍTULO 3 – A Cooperação em Contexto Escolar .....</b>	<b>61</b>
1. A cooperação no processo ensino/aprendizagem .....	61
2. Trabalho Cooperativo entre os Docentes:.....	69
3. Família e escola em cooperação .....	72
<b>PARTE II - ESTUDO EMPIRICO .....</b>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO 4 – O Contexto da Investigação .....</b>	<b>76</b>
1. Porto Santo - Localidade da Escola .....	76
1.1 Nota histórica.....	76
2. Caracterização da Escola Nossa Senhora da Conceição.....	77
2.1. Breve Historial da Escola .....	77
2.2. O Espaço Físico .....	78
2.3. Participantes na Investigação .....	79
3. Organização das Actividades Promovidas pela Escola .....	81
3.1. Actividades de Enriquecimento Curricular .....	81
3.2. Outras Actividades/Comemorações .....	83
4. Regime de Funcionamento .....	83
5. Ideário da Escola.....	84
5.1. Identidade da Escola Nossa Senhora da Conceição .....	84
5.2. Escola Católica .....	85
5.3. Escola das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias .....	85
6. Projecto Educativo da Escola .....	86
<b>CAPÍTULO 5 - Metodologia.....</b>	<b>90</b>
1. Opção Metodológica.....	90
2. Investigação Qualitativa .....	91
3. Etnografia e Observação Participante.....	92
4. A Recolha de Dados .....	94
4.1. Notas de Campo .....	95
4.2. A Triangulação .....	96
4.2.1. O Questionário aos Pais .....	97
4.2.2. A Entrevista Semi-Estruturada.....	99
5. Análise e Tratamento de Dados .....	101
5.1. Análise de Conteúdo.....	101

6. Percurso da Investigação .....	103
6.1. Aspectos Éticos .....	103
6.2. Direitos Fundamentais das Pessoas .....	104
6.3. Processo de Desenvolvimento da Investigação .....	104
<b>CAPÍTULO 6 - Apresentação e Discussão dos Resultados.....</b>	<b>106</b>
1. Entrevista semi-estruturada.....	106
2. Questionário aos pais/encarregados de educação .....	112
3. Análise documental.....	128
4. Notas de campo.....	131
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>146</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO 1 - GUIÃO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>160</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Dinâmicas de grupo, qualidade do trabalho e satisfação pessoal em relação aos estilos de liderança .....	46
<b>Quadro 2</b> - Alunos por ano de escolaridade .....	77
<b>Quadro 3</b> - Dados do pessoal docente .....	77
<b>Quadro 4</b> - Dados do pessoal não docente.....	78
<b>Quadro 5</b> - Habilitações Académicas de Pais e Encarregados de Educação .....	79
<b>Quadro 6</b> - Situação Profissional de Pais e Encarregados de Educação.....	79
<b>Quadro 7</b> - Horário dos alunos do 1º ciclo .....	81
<b>Quadro 8</b> - Horário das crianças do Pré Escolar.....	82
<b>Quadro 9</b> - Processo de desenvolvimento das diversas fases do estudo.....	103
<b>Quadro 10</b> - Apresentação da Entrevista Semi-Estruturada aplicada aos Educadores e Professores da Escola.....	105

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Modelo dos valores contrastantes de Quinn e colaboradores .....	26
<b>Figura 2</b> - Edifício da Escola .....	76
<b>Figura 3</b> - Comunidade Escolar no ano no ano lectivo 2008/2009.....	77
<b>Figura 4</b> - Idade.....	111
<b>Figura 5</b> - Género.....	111
<b>Figura 6</b> - Habilitação Académica .....	112
<b>Figura 7</b> - Realização de reuniões de pais e encarregados de educação na escola .	113
<b>Figura 8</b> - Encontros (in)formais entre os professores e pais .....	113
<b>Figura 9</b> - Participação dos pais/encarregados de educação nas actividades festivas promovidas pela escola .....	114
<b>Figura 10</b> - Participação dos pais/encarregados na elaboração dos documentos de carácter pedagógico/administrativo da escola .....	114
<b>Figura 11</b> - Acompanhamento dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos discentes.....	115
<b>Figura 12</b> - Participação dos pais/encarregados de educação nas actividades curriculares.....	116
<b>Figura 13</b> - Intervenção dos pais/encarregados de educação na avaliação .....	116
<b>Figura 14</b> - Planificação de aulas pelos pais/encarregados de educação .....	117
<b>Figura 15</b> - Observação de aulas pelos pais/encarregados de educação .....	117
<b>Figura 16</b> - Formação de uma Associação de Pais na escola .....	119
<b>Figura 17</b> - A família é a instituição responsável pela educação das crianças .....	118
<b>Figura 18</b> - A família é responsável pelas crianças em casa e os professores na escola .....	119
<b>Figura 19</b> - Apenas a escola e a família, em colaboração, poderão contribuir para uma educação mais completa e integrada das crianças .....	120
<b>Figura 20</b> - O director é o principal agente dinamizador da escola .....	121
<b>Figura 21</b> - É o director quem tem autoridade na organização da escola .....	121
<b>Figura 22</b> - A cooperação entre a escola e a família depende apenas do director ..	122
<b>Figura 23</b> - É o director quem deve ter a iniciativa .....	122
<b>Figura 24</b> - A cooperação depende de toda a comunidade escolar .....	123

**Figura 25** - A cooperação depende do envolvimento da escola e da família ..... 123

**Figura 26** - A escola do seu educando promove a cooperação entre a escola e a  
família ..... 124

---

## **INTRODUÇÃO**

---

## INTRODUÇÃO

### 1. Desafios à Educação Actual

Na opinião de Beltrão et al. (2000), vivemos num mundo em constante mudança, que origina pressões e constrangimentos diversos na estrutura das nossas sociedades. Os problemas que daí advêm exigem soluções e tomadas de decisão concertadas; não podem ser resolvidos apenas na escola, mas cabe à escola um papel importante na colaboração com outros sectores, com vista à construção comum de um mundo melhor.

A mesma autora apresenta alguns desafios que se colocam à educação no começo do século XXI:

- *Rapidez da mudança*

A enorme velocidade a que se processa a mudança leva a premência da redefinição do papel da escola enquanto instituição social. Nesta redefinição pesa a indispensabilidade de preparar os jovens para a sua inserção no mundo do trabalho e de lhes proporcionar condições de desenvolvimento pessoal e social, de modo a compreenderem o seu papel enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade, simultaneamente local e global. Neste duplo papel da educação, a autora reforça a necessidade da escola dar ênfase aos valores humanos e à importância de um *figurino curricular de carácter geral - uma sólida formação que servirá de base a toda e qualquer especialização futura* (Beltrão et al. 2000, p. 27).

- *Contacto cada vez mais próximo com os outros povos.*

A escola deve preparar os alunos para a cooperação e a capacidade de trabalhar em equipa. A competição, a nível mundial, leva à urgência absoluta de tomadas de decisão no âmbito educativo (Beltrão et al. 2000).

A comunicação entre os povos, que aumenta a par e passo, origina uma sociedade multicultural que obriga ao reconhecimento e aceitação das diferenças. Esta multiculturalidade, cada vez mais evidente, levanta grandes desafios à escola, nomeadamente na tentativa de ser capaz de ver na diferença uma riqueza e oportunidade, e não um estigma.

Há que reinventar constantemente e com criatividade a educação, o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos e os professores. Porque os problemas gastam-se e deixam de servir, torna-se necessário formular constantemente novas questões e procurar novas respostas.

As mudanças na educação dependem, em certa medida, do que os professores pensam e fazem. Daí, a importância de estudar esta dimensão para compreender como as transformações educativas são vistas pelos seus principais agentes, bem como compreender o que os professores privilegiam ou ignoram.

Numa sociedade em constante mutação, a vários níveis, a educação apresenta-se como um meio capaz de induzir mudança de atitudes e práticas nos estilos de vida impondo-se, necessariamente, uma reflexão sobre o homem do nosso tempo e sobre o meio no qual está inserido.

Nesta evolução para as modificações fundamentais dos nossos estilos de vida e dos nossos comportamentos, a educação, no seu sentido mais amplo, desempenha um papel preponderante. A educação é a “força do futuro” porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar modificações (Morin, 1999).

## **2. Pertinência do Tema**

O tema da liderança e da cooperação em contexto escolar tem sido abordado de muitas e de diversas perspectivas. Contudo, é nossa pretensão obter um melhor entendimento sobre este assunto, especialmente pelo facto da nossa profissão estar directamente confrontada com o ensino e com a liderança. Nesta sequência, serviu também de motivação a observação e vivência da profissão docente relativamente às relações interpessoais dos intervenientes na acção educativa, o modelo de ensino e aprendizagem, e a gestão de uma organização escolar.

De acordo com Albano Estrela (1992) citado por Jesus et al. (2000), ensinar é um empreendimento solitário. Os médicos discutem os diagnósticos dos pacientes; os advogados de defesa e de acusação analisam os julgamentos; os atletas profissionais estudam videogravações dos seus competidores; os artistas escrutinam uns dos outros; e os escritores revêem habitualmente o trabalho dos seus colegas. Os professores, pelo contrário, funcionam a quarentena profissional, raramente tendo a

oportunidade de observar outras aulas, comparar convicções, trocar pontos de vista e considerar opções.

A escola tem de ser um espaço de construção, que para além de pessoal é colectiva.

No mundo actual e real espera-se que se saiba trabalhar em equipa, integrar diversidades, gerir conflitos. Como aprender tudo isto com um ensino individual?

Na opinião de Marújo et al. (2004), o trabalho cooperativo apresenta inúmeras vantagens: sucesso no atingir dos objectivos propostos, aprofundamento na compreensão dos temas, aquisição de pensamento crítico e de competências de resolução de problemas, formação de atitudes positivas e criativas em relação ao tema estudado e aos colegas, aumento na confiança das capacidades pessoais, envolvimento afectivo e motivacional na aprendizagem, desenvolvimento de capacidades de expressão oral e de relação interpessoal, promoção de relações de aceitação entre diferentes. Neste contexto, a aprendizagem é mais activa e exploratória e permite ser marcadamente construtivista. O treino da liderança também aqui se revela fundamental.

Actualmente, há várias discussões sobre a importância de práticas educacionais que desenvolvam e estimulem valores, como solidariedade, respeito mútuo e cooperação. Essas discussões vêm crescendo e ganhando maiores proporções à medida que se evidencia o carácter competitivo e individualista da sociedade em que vivemos. De facto, o contexto actual traz novos desafios para a educação. Vivemos num mundo globalizado, cercado por novas tecnologias e aparatos, onde as pessoas parecem estar em contínua competição e o que importa realmente é vencer, independentemente da forma e dos meios utilizados para esse fim. Tudo isso contribui para que as pessoas se tornem impacientes e intolerantes com o outro, não fazendo uso do diálogo e da empatia. A impressão que se tem é que a vida vai se tornando um grande jogo competitivo, no qual os participantes buscam a vitória individual, tornando-se imprescindível superar o adversário e vencê-lo.

Por outro lado, essa mesma realidade apresenta um cenário multiculturalista, cercado por transformações constantes e rápidas, exigindo, cada vez mais, que as pessoas desenvolvam flexibilidade, cooperação, autonomia, criatividade e capacidade de tomar decisões colectivamente.

Tendo em vista a necessidade de se formar indivíduos mais cooperativos, os profissionais de educação começam a procurar metodologias que promovam atitudes e valores mais solidários nos educandos. Pretende-se, assim, desenvolver a interação e a cooperação a todos os segmentos sociais: escola, família, trabalho, entre outros.

Por tudo isto, somos de opinião que a liderança da escola tem um papel substancial na qualidade do ensino, no sucesso escolar e na gestão dos recursos humanos. Em conformidade, Barroso (2003) refere que *o grande desafio que se coloca aos responsáveis pelo governo da escola consiste no reforço da dimensão político – social da sua acção. Isto significa que eles devem possuir não só competências no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também da liderança e sentido de serviço público* (p.3).

Também Fullan (2003), é de acordo que é preciso investir nas lideranças eficazes nas escolas para que estas se transformem em organizações de aprendizagem, onde a *colegialidade* e a colaboração entre docentes são parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado. É através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas na escola e através das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas, que a escola, enquanto contexto organizacional, constitui um espaço de desenvolvimento pessoal e social, não só para os alunos mas também para os profissionais que lá trabalham.

### **3. Objectivos do Estudo**

Este estudo teve como principal objectivo identificar, descrever e analisar a cultura de uma escola particular do 1º ciclo do ensino básico, com Pré-Escolar, no âmbito da sua gestão/liderança, numa perspectiva de trabalho cooperativo, e suas implicações no processo ensino/aprendizagem.

Definimos também um conjunto de objectivos, que nortearam o estudo:

- a) Identificar a relevância da cooperação na cultura e no clima da escola;
- b) Caracterizar a influência do líder/gestor escolar no desenvolvimento da cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos;

- c) Averiguar o papel da cooperação escolar, no âmbito da trilogia escola - família - comunidade, e respectiva influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
- d) Descrever as metodologias, estratégias e práticas de cooperação vigentes na organização escolar;
- e) Conhecer a opinião dos pais/encarregados de educação acerca da cooperação entre a escola e a família, no percurso escolar dos educandos, e o papel do director neste âmbito.

#### **4. Contexto da Investigação**

Esta investigação realizou-se numa escola particular, do 1º Ciclo do Ensino Básico, com Pré – Escolar. A comunidade escolar era constituída por 112 alunos, 11 docentes e 6 Auxiliares da acção educativa. A escola funcionava em regime de Tempo Inteiro, ocorrendo na parte da manhã as actividades curriculares e na parte da tarde as actividades de enriquecimento curricular.

#### **5. Opções Metodológicas**

Neste estudo de investigação a abordagem foi sobretudo qualitativa e de natureza etnográfica, pelo facto de se ter como objectivo identificar, descrever e analisar a cultura de uma escola particular do 1º ciclo do ensino básico, com Pré-Escolar, no âmbito da sua gestão/liderança, numa perspectiva de trabalho cooperativo, e suas implicações no processo ensino/aprendizagem.

Quando o objectivo de uma investigação é a descrição de uma cultura, é adequada a adopção de uma metodologia etnográfica.

Neste trabalho foi utilizada a observação participante completa por oportunidade, pelo facto da investigadora exercer funções laborais na escola onde decorreu o estudo.

## **6. Estrutura do Trabalho**

A presente dissertação está organizada em duas partes. A Parte I refere-se ao enquadramento teórico e a Parte II integra o estudo empírico.

A Parte I é constituída por três capítulos. No capítulo 1 faz-se uma abordagem às Organizações Escolares estabelecendo alguma relação com a cultura e o clima das mesmas; no capítulo 2 enfatizamos os aspectos da liderança e da gestão evidenciando a função do líder; por último, o capítulo 3 está direccionado para a cooperação em contexto escolar, estabelecendo a analogia entre cooperação, inovação e criatividade. Ainda neste capítulo se destaca a cooperação Família/Escola.

Na Parte II descreve-se o estudo empírico que inclui três capítulos. No capítulo 4 faz-se alusão ao contexto no qual decorreu o estudo, no capítulo 5 justifica-se a metodologia aplicada nesta investigação; e no capítulo 6 apresentam-se os resultados da investigação e a análise dos mesmos.

Explicitam-se algumas reflexões e conclusões que, de certa forma, reflectem os resultados obtidos a partir das questões decorrentes da Investigação e que, pela sua pertinência, constituíram categorias de análise. Foram lançadas também algumas propostas relativamente a futuros estudos.

Por fim, o trabalho inclui alguns anexos que serão referenciados ao longo do texto e que foram considerados pertinentes aquando da recolha de dados. Os anexos são: o guião da entrevista semi-estruturada aplicada aos professores da escola, e o modelo do questionário adoptado, aplicado aos pais e encarregados de educação.

---

## **PARTE I - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA**

---

## **CAPÍTULO 1 - As Organizações e a Organização Escolar**

Na opinião de Bilhim (2005), as organizações são as unidades sociais dominantes das sociedades complexas, quer sejam industriais ou de informação.

O termo organização tem origem no grego “organon”, que significa instrumento, utensílio. Na literatura, a noção de organização apresenta dois significados: por um lado, designa unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como, por exemplo, as fábricas, os bancos e a administração pública, por outro, designa certas condutas e processos sociais.

O facto de a organização ser uma entidade ou unidade social significa, para Bilhim (2005), que é integrada por pessoas e grupos de pessoas, que interagem entre si. Neste cenário a organização existe para realizar os seus objectivos, os quais seriam inatingíveis se fossem tentados concretizar por uma só pessoa. Em conformidade com o autor as organizações,

- São constituídas por grupos de duas ou mais pessoas;
- Há, entre elas, relações de cooperação;
- Exigem a coordenação formal de acções;
- Caracterizam-se pela prossecução de metas;
- Pressupõem a diferenciação de funções;
- Possuem uma estrutura hierárquica;
- Caracterizam-se pela existência de fronteiras.

A organização é algo mais do que recursos financeiros, estruturas físicas, equipamentos e organograma. É uma estrutura complexa de cariz humano e social, que deve ser vista como um sistema aberto, que tem vida própria, que cresce, se desenvolve e se adapta às exigências ambientais internas e externas e, onde o factor humano pode ser um elemento de vantagem competitiva e estratégica (Neves, 2000; Obadia, Vidal & Melo, 2007; Torres, 2005).

Fazendo alusão à missão, à visão e aos objectivos de uma organização, Bilhim (2005) é de opinião que a missão da *organização caracteriza a finalidade básica, a razão de ser da sua existência, é, de certa forma, o seu ADN, a sua impressão digital. A visão identifica um cenário a longo prazo, que constitui uma referência para a actuação da organização. A visão corresponde a um quadro de referência que qual estrela polar orienta os comportamentos e decisões e motiva para a acção. É expressa de forma qualitativa. Os objectivos correspondem ao que a organização pretende atingir no curto prazo. Expressam a missão, esboçam traços da visão, englobam os valores, mas sobretudo concretizam, de forma quantitativa, o que deve ser feito para que a missão seja mantida e para que a visão seja atingida. Expressam-se de forma quantitativa, sendo susceptíveis de mensuração* (p. 311).

### **1. Clima e Cultura Organizacional**

O tema do clima e cultura organizacional tem vindo a desenvolver-se fortemente nos últimos anos, verificando-se um notório interesse pelo estudo desta temática no âmbito das Organizações em geral e das Organizações Educativas em particular. A importância desta temática radica na crença de que o clima e cultura organizacional são conceitos fundamentais à compreensão das estruturas e dinâmicas das organizações, onde os aspectos do clima e da cultura podem constituir-se como factores decisivos de sucesso ou fracasso das instituições. A consciência desta realidade pode possibilitar uma intervenção de um modo mais eficiente e eficaz sobre o presente e futuro das organizações, quer na motivação, desempenho e comportamento dos indivíduos, quer na mudança e produtividade organizacional (Bastos, 2001; Neves, 2000; Obadia, Vidal & Melo, 2007).

De acordo com Neves (2000; 2001), o conceito de clima organizacional pode abordar-se a partir de perspectivas diferentes apesar de não mutuamente exclusivas, mas complementares: **a perspectiva organizacional, a perspectiva psicológica, a perspectiva psicossocial e a perspectiva cultural.**

**A perspectiva organizacional** encara o clima como uma manifestação objectiva das características da organização (dimensão, estilo de liderança, tipo de tecnologia, etc.), é exterior ao indivíduo, difere das próprias percepções, é relativamente estável no tempo e influencia o comportamento dos indivíduos na

organização (Neves, 2000, 2001). Por outras palavras, considera-se o clima como um atributo essencialmente organizacional.

**A perspectiva psicológica** desloca a ênfase para o indivíduo, isto é, para os atributos individuais, onde o clima é algo instável no tempo, não uniforme e quase sinónimo de opinião pessoal (Neves, 2000, 2001). Nesta perspectiva, o clima é entendido principalmente como um processo de descrever os acontecimentos organizacionais, o que faz com que, na mesma organização, diferentes grupos de sujeitos difiram na atribuição de significado aos mesmos acontecimentos organizacionais.

**A perspectiva psicossocial** procura colmatar as insuficiências referidas anteriormente. Para tal, defende que o clima consiste numa representação criada pela interacção dos indivíduos na organização através da interacção entre os atributos organizacionais, a realidade subjectiva do sujeito que percebe e a interacção entre os vários membros da organização (Neves, 2000, 2001).

**A perspectiva cultural** vai procurar evidenciar a influência da cultura na formação do clima. Nesta perspectiva, o clima é algo criado por um grupo de indivíduos que interage e que partilha uma estrutura de referência comum, que contextualiza a interacção individual na organização, ou seja, a cultura organizacional (Neves, 2000, 2001). Para esta perspectiva, o clima é um conceito sistémico que resulta das características organizacionais percebidas pelos indivíduos, percepção esta moderada pela personalidade de quem percebe, pelas estruturas cognitivas que envolvem a interacção e pela cultura organizacional (manifestações, valores, etc.) (Neves, 2000).

É nosso propósito abordar a perspectiva cultural de clima, uma vez que esta possibilita equacionar o conceito de clima e cultura organizacional não como dois termos separados e autónomos, mas como algo diferente e semelhante de uma mesma realidade. Neves (2000; 2001) sintetiza bem esta ideia, quando refere que os conceitos de clima e de cultura organizacional apresentam semelhanças que possibilitam entender e reconceptualizar como amalgamados, isto é, uma combinação ou mistura de algo diverso, mas unível ou ligável, de que resulta um todo identificável e não necessariamente indistinto ou confuso. O autor reforça este pensamento, quando diz, através das seguintes metáforas, que entre clima e cultura

existe alguma zona de sobreposição constituindo o clima e a cultura um “iceberg”, do qual a parte visível é o clima (percepção descritiva) e a parte invisível é a cultura (percepção avaliativa), ou quando compara o clima e cultura a camadas sucessivas de uma cebola, sendo as camadas mais periféricas as do clima e, as mais profundas, as da cultura, constituindo o significado o núcleo central a ambos os conceitos. Por outras palavras, o clima é um conceito mais individual e a cultura é um conceito mais grupal e amplo que visa compreender a forma como normas e valores influenciam a formulação das políticas e práticas organizacionais.

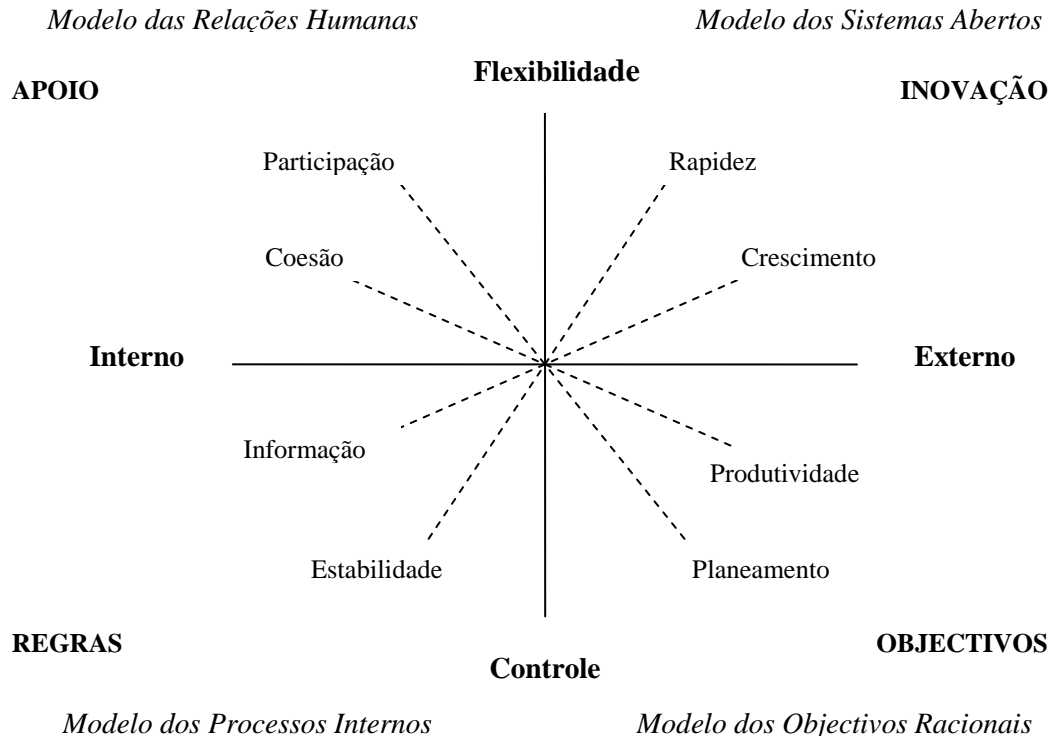
O clima funciona como a camada mais periférica da cultura, ou seja, traduz o que acontece e, como tal, é mais vulnerável às flutuações das variáveis organizacionais, no que se traduz em reacções mais rápidas, geralmente de curto prazo e pouco profundas, enquanto a cultura é mais profunda e explica o porquê dos acontecimentos e, por isso, é mais resistente à mudança e com efeitos a longo prazo (Neves, 2000, 2001).

Na perspectiva de Neves (2000), faz sentido abordar os dois conceitos interligados e mutuamente relacionados, onde o significado corresponde à essência comum ao clima e à cultura. Em consonância, este autor propõe um modelo multidimensional de clima e cultura organizacional constituído por seis camadas:

- As duas primeiras camadas mais periféricas representam o clima, o qual consiste em percepções de natureza descritiva (a primeira camada corresponde aos atributos organizacionais e a segunda aos atributos individuais);

- As restantes camadas correspondem à cultura organizacional através de percepções avaliativas, ou seja, a terceira camada equivale aos artefactos que traduz a dimensão comportamental da cultura, periférica e de fácil visibilidade (materiais, documentação, tecnologia, palavras, objectos, etc.), a quarta camada designa-se de padrões e normas de comportamentos (recomendações, prescrições, proibições, cerimónias, ritos e rituais), a quinta camada corresponde aos valores, crenças e ideologias (honestidade, criatividade, cooperação, etc.) e, por fim, a sexta camada, mais profunda, que corresponde aos pressupostos básicos que permitem interpretar e explicar como as pessoas agem, sentem e pensam e que, consiste nas ideias cristalizadas a nível do inconsciente.

No contexto da presente investigação, recorreremos à análise do clima e da cultura organizacional proposto por Neves (2000), que por sua vez foi baseado no modelo dos valores contrastantes de Quinn e colaboradores.



**Figura 1** - Modelo dos valores contrastantes de Quinn e colaboradores (Adaptado de Neves, 2000)

O modelo proposto por Neves (2000) caracteriza a cultura organizacional em quatro tipos (Figura 1):

- **A cultura de apoio** enfatiza as relações humanas, a flexibilidade e o lado interno da organização e tem como principal objectivo a criação e manutenção da coesão e empenho das pessoas. A participação, a confiança, o sentimento de pertença são os valores nucleares da motivação. A liderança tende a estimular a participação e a apoiar o desenvolvimento das pessoas, fomentando o trabalho de grupo. O critério de eficácia inclui o desenvolvimento do potencial humano e do desenvolvimento das pessoas;

- **A cultura de inovação** valoriza a flexibilidade, mas tem particular atenção a adaptação da organização ao exterior. Como valores dominantes, estão o

crescimento, a aquisição de recursos, a criatividade e a capacidade adaptativa. A motivação é estimulada pelo desafio e iniciativa individual, a possibilidade de inovar, a variedade de tarefas e o crescimento em termos de ter. A liderança apropriada legitima-se na capacidade de correr riscos e na capacidade empreendedora, de fazer crescer a organização e de ter uma visão estratégica. A eficácia mede-se pela quota de mercado e pelo crescimento dos negócios;

- **A cultura de objectivos** enaltece a produtividade, o desempenho, o alcance dos objectivos e a realização, consistindo a motivação na capacidade de competir e de alcançar os objectivos predeterminados. A liderança tende a ser direccionada para a tarefa e alcance dos objectivos e a eficácia assenta na produtividade conseguida com base no planeamento e na eficiência de funcionamento;

- **A cultura de regras** realça a formalização e segurança, a uniformidade e a centralização, em nome da estabilidade interna. O que constitui o factor de motivação é a segurança, a ordem, as regras e normas de funcionamento organizacional. A liderança tende a ser conservadora no sentido de garantir o controle e de assegurar a estabilidade e segurança, características que funcionam como critério de eficácia.

A cultura de uma organização apresenta-se como um processo com múltiplas dimensões, que pode ser entendida como o sistema de significados compartilhados pelos membros de uma organização, que lhes dá algum tipo de identidade colectiva, movendo e configurando as práticas organizacionais e mobilizando os seus membros para agir em certas direcções (Vaitsman, 2000).

O clima e cultura organizacional desempenham um papel importante na vida das organizações, quer na mobilização das sinergias dos seus membros para atingir o objectivo comum, quer na orientação dos comportamentos em torno de um conjunto de normas e valores partilhados, assegurando o cumprimento dos papéis e, portanto, a eficiência e a eficácia da organização.

Na discussão sobre a existência de uma ou várias culturas nas Organizações, Bilhim (2005) refere que sempre que se fala em cultura significa a cultura dominante, aquela que confere à Organização a sua personalidade distinta. Acrescenta o mesmo autor que *há quem diga que a cultura está para a organização como a personalidade está para o indivíduo* (p. 193).

A consistência da cultura de uma qualquer organização é caracterizada, segundo Bilhim (2005), pela existência de normas, valores e crenças que são intensamente interiorizados e partilhados pelos membros da organização. Quanto mais estes a aceitem e maior for o seu empenho, mais forte será a cultura. O resultado específico da existência de culturas fortes é baixar o absentismo, e apresentar elevados índices de coesão, lealdade e empenhamento entre os membros. *Quanto mais forte for a cultura, menos os gestores precisarão de desenvolver a formalização para regular os comportamentos, e esta regulação e guia terá sido interiorizada pelos empregados, quando estes aceitem a cultura organizacional* (p.203).

Bilhim (2005) descreve algumas funções da cultura organizacional:

1. Tem um papel na definição das suas fronteiras, o que permite distingui-las umas das outras;
2. Confere sentido de identidade aos seus membros;
3. Facilita a identificação com as metas organizacionais;
4. Alarga a estabilidade do sistema social;
5. É um mecanismo de controlo, que guia e dá forma às atitudes e comportamentos dos funcionários.

## **2. As Organizações Escolares**

A conjuntura que atravessa a instituição escolar justifica amplamente o cíclico retorno à pergunta sobre o que pode e deve ser feito na escola. A revalorização do trabalho escolar exige, tal como acontece em outros meios produtivos, colocar questões, tais como o sentido da escola na sociedade actual, que práticas propicia ou quais os pressupostos sobre os quais se deve apoiar. Questões que, por não serem abstractas, carecem de importantes implicações práticas (Llavador et al. 2001).

O tradicional abandono da reflexão teórica e da investigação educativa, a que fomos sujeitos, deverá constituir um estímulo para que em cada dia se estude com mais interesse e rigor o contexto organizativo das escolas (Guerra, 2002). Esse

processo organizativo implica: interrogar-se, indagar, observar, perguntar, reflectir, compreender, dialogar, intervir, melhorar, partilhar, contar.

A desorientação em que se desenvolve grande parte das práticas educativas exige que seja dado um sentido ao conjunto das acções que ocorrem nas escolas com intencionalidade educativa. Savater (1997), citado por Llavador et al. (2001), refere que procurar o sentido de algo *é querer demarcar a sua própria orientação, o seu valor intrínseco e seu significado vital para a comunidade humana*. Significa procurar respostas para perguntas essenciais: o *para quê* da educação em cada escola específica, para onde se orienta e onde radica o valor da educação nessa escola em relação às outras. Outra questão será *que educação?*, sabendo que diferentes interpretações do conceito justificam diferentes acções e procedimentos (p. 75).

Apesar da existência de uma concepção generalista que interpreta a organização através de teorias que servem para conhecer todas as escolas, Guerra (2002, p. 12) refere a necessidade de *compreender cada escola como uma instituição única, dinâmica, cheia de expectativas, conflitos e tensões*.

A escola, enquanto organização, tem uma existência concreta e é progressivamente reconhecida como um objecto específico, como uma realidade própria que precisa de ser descoberta, compreendida e explicada por todos aqueles que trabalham no campo educativo (Alves, 2003).

O que confere uma identidade própria às organizações escolares, permitindo a sua diferenciação umas das outras, é o currículo. Este não deve ser entendido, na sua forma mais restritiva, como se fosse apenas composto pelos planos de estudo ou conteúdos das matérias, mas, no seu sentido mais amplo, de percurso organizado para atingir uma meta. As organizações escolares, como qualquer organização, estão orientadas para o cumprimento de certas metas cuja consecução lhes confere um sentido e uma razão de ser. Geralmente, as metas das organizações são expressas das formas mais diversas. No caso da escola (contrariamente às outras organizações) as metas organizativas são difíceis de precisar. Não se trata da impossibilidade de as escolas cumprirem as metas atribuídas; é, acima de tudo, um problema de falta de acordo entre a interpretação das metas descritas, a sua operacionalidade e o grau de cumprimento (Llavador, et al., 2001).

Na opinião de Morgado (2004), é importante que as escolas, enquanto organizações, estabeleçam modelos cooperativos, partilhados, de definição dos objectivos comuns, o que, não acontecendo, facilita a existência do isolamento dos indivíduos dentro da organização, ou seja, a manutenção de culturas individualistas em detrimento da promoção de culturas de cooperação.

Diferentes investigadores da área da organização escolar têm referido que as escolas caracterizam-se pela amplitude e pluralidade, imprecisão ou ambiguidade e contradição das suas metas. Na realidade as metas escolares são amplas; isto porque *se referem à concretização de algo que possui um significado tão amplo como é a educação* (Llavador, et al., 2001, p. 49).

### **2.1. A Organização Escola/Qualidade**

Segundo Morgado (2004), uma escola poderá organizar-se de acordo com três modelos fundamentais: um modelo de natureza individualista, um modelo de natureza competitiva e um modelo de natureza cooperativa.

A literatura e a experiência sugerem que uma estrutura assente em modelos de natureza cooperativa se constitui como requisito substantivo para uma escola de qualidade e eficaz.

Nesta perspectiva, Morgado (2004) é de acordo que, em modelos de natureza cooperativa, os problemas que naturalmente surgirão no funcionamento regular das escolas tenderão a *ser considerados como oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem* (p.23).

Citado por Morgado (2004), Ainscow (1997) enuncia um conjunto de dimensões nas quais as mudanças qualitativas parecem assentar:

Liderança - Esta área assume um forte impacto na qualidade do funcionamento da escola. Envolve dimensões como capacidade de motivação e empenhamento, definição de orientações e processos de tomada de decisão;

Planificação - Existência de uma clara definição de objectivos institucionais. A definição desses objectivos é desenvolvida com a participação dos actores envolvidos e decorre de uma consistente avaliação das necessidades e especificidades contextuais;

Cooperação - Verifica-se uma dinâmica de funcionamento assente na articulação e colaboração entre professores, estimulando os seus níveis de confiança, participação e satisfação;

Investigação - Acção - O estabelecimento, entre os professores, de uma atitude permanente de estudo e experimentação, desempenha um papel importante no apoio e na gestão relativa a processos de mudança;

Valorização profissional da equipa - É importante que se promovam dispositivos de apoio à valorização profissional dos elementos das equipas de trabalho (pp.23-24).

No mesmo sentido Mortimore et al. (1988), citado por Morgado (2004), refere alguns factores contributivos para a eficácia e qualidade da escola. Estes factores estão relacionados com a cultura da escola, designadamente com o papel dos órgãos de gestão. Assim temos:

- **Delegação de competências** - importa descentrar e envolver tanto quanto possível os diferentes profissionais nos processos de tomada de decisão;
- **Envolvimento dos professores** - é necessário promover a participação de todos os professores em matérias como planificação do trabalho, desenvolvimento curricular;
- **Coerência e consistência no trabalho** - desenvolvido pelos professores, o que se reflecte na definição sustentada e participada de uma cultura de escola contrariando a emergência de modelos de natureza mais individualista ou competitiva;
- **Envolvimento dos pais** - o estabelecimento de formas de cooperação escola – família mais eficazes reafirma-se como indissociável de processos educativos bem – sucedidos;
- **Clima positivo na escola e na sala de aula** - este aspecto, que julgamos de importância central, está relacionado com o desenvolvimento de iniciativas conducentes ao estabelecimento de climas mais acolhedores para todos os elementos das comunidades educativas.

O trabalho cooperativo entre os alunos, segundo Morgado (2004), para além do impacto positivo em termos de ensino/aprendizagem, parece também repercutir-se positivamente no âmbito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos que actualmente se constitui como área importante da intervenção da escola. Então podemos afirmar com o autor que:

- *Os modelos de trabalho cooperativo produzem efeitos positivos significativos nas relações entre alunos de diferentes contextos étnicos;*
- *Os modelos de trabalho cooperativo promovem de forma significativa atitudes e comportamentos de solidariedade;*
- *Os modelos de trabalho cooperativo protegem e aumentam a auto – estima e confiança;*
- *Os modelos de trabalho cooperativo promovem mais eficazmente nos alunos atitudes mais favoráveis à escola (p.73).*

Em conformidade com Brito (1994), a Organização Escolar possui três áreas fundamentais de gestão onde todos os projectos, actividades, serviços e órgãos se enquadram, se sistematizam, se agrupam. As três áreas de gestão são: Pedagógico/didáctica, Funcional e dos espaços, e Administrativo/financeiro. O autor diz que as relações externas e institucionais serão tanto mais sólidas e enriquecedoras quanto maior for a estabilidade e o tratamento equilibrado das referidas áreas.

Na opinião de Brito (1994), uma gestão escolar para a qualidade depende sobretudo da qualidade da vertente pedagógico-didáctica desenvolvida na escola. Esta qualidade reflecte-se, por um lado, na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-funcionário e vice-versa”, e por outro lado, *na relação ensino-aprendizagem, independentemente desta se situar na sala de aula ou em qualquer outro espaço, dentro ou fora da escola (p. 50).*

De acordo com Brito (1994), uma escola de qualidade possui um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se insere. Esta

qualidade, acrescenta o autor, apenas será sólida quando for “certificada positivamente pelos seus utentes, alunos e seus beneficiários, a sociedade” (p.53).

A qualidade das escolas pressupõe uma gestão participativa, regras claras, decididas e partilhadas por todas as partes. “As expectativas positivas dos utentes, a definição de metas comuns e a partilha de informações relevantes, fomentam uma atmosfera de cooperação, manifestações espontâneas de solidariedade e uma dinâmica pedagógica rica a tal ponto que se constrói uma atitude de estima e permanente defesa da escola enquanto edifício, enquanto comunidade, enquanto imagem” (Brito 1994, p.53).

Brito (1994), expõe algumas condições que as escolas de qualidade necessitam de garantir, relativamente:

- *Uma gestão escolar competente;*
- *O envolvimento de todos nas decisões fundamentais da escola;*
- *Um clima escolar de interajuda;*
- *Definição clara das metas a atingir;*
- *Fomento de expectativas elevadas que favoreçam o alcance das metas a atingir;*
- *A participação e apoio dos pais;*
- *A formação contínua do pessoal;*
- *Uma direcção de escola com forte orientação pedagógica;*
- *O apoio das autoridades escolares, **actuando como facilitadores da acção educativa e da autonomia da escola** (p. 53).*

Outro dos factores de qualidade, na opinião do autor, é a ligação da escola com o Meio. Esta relação escola-meio pressupõe sempre uma permuta, uma troca de serviços ou de bens.

### 3. Clima e Cultura Escolar

Numa escola, somos levados a agir (consciente ou inconscientemente) de uma determinada maneira, de acordo com as nossas percepções da realidade escolar e social.

Na opinião de Kelley (1980), citado por Ghilard et al (1989), quando se fala em clima da escola refere-se aquelas condições prevalentes ou estabelecidas por normas que manifestam um carácter permanente e que servem para distinguir um ambiente de outro.

Por sua vez Halpin e Croft, citados por Ghilard (1989), afirmam que o clima de uma escola é substancialmente determinado pela relação entre o comportamento adoptado pelo “dirigente” e a resposta dos professores a tal comportamento. Nesta sequência, os autores enumeram seis tipos de climas que poderão contribuir para caracterizar alguma situação mais específica da escola:

- O **clima aberto**. Os professores trabalham bem em conjunto, sem conflitos particulares, o moral é alto. O “dirigente” intervém oportunamente para criticar ou ajudar e exerce uma acção clara de liderança perante o grupo docente.

- O **clima autónomo**. O “dirigente” confere liberdade aos professores para a decisão sobre as “estruturas de interacção”. O seu comportamento exprime um elevado grau de frieza e a escola é gerida como qualquer empresa. As regras são claras de modo que não é necessário pedir continuamente, autorizações ou explicações pelas actividades normais da escola.

- O **clima controlado**. Neste ambiente predomina um impulso para a produtividade em detrimento da satisfação das necessidades sociais. Com um moral alto os professores estão muito empenhados no seu trabalho. O “dirigente” é considerado directivo e preocupa-se pouco com as opiniões e as relações pessoais; o mais importante é que o trabalho seja executado segundo os moldes determinados.

- O **clima familiar**. É caracterizado principalmente pela elevada cordialidade que distingue os comportamentos tanto dos professores como do “dirigente”. Contudo pouco é feito para atingir os objectivos fixados. Ninguém trabalha na posse plena das suas potencialidades. Pouco se faz para dirigir ou avaliar as actividades dos professores.

- O **clima paternalista**. O “dirigente” controla demasiado as tarefas dos professores. Estes não trabalham bem em conjunto. As regras de funcionamento do grupo não são definidas. Os professores não estabelecem relações interpessoais amigáveis. A escola e os deveres a ela ligados representam o maior interesse da vida do “dirigente.”

- O **clima fechado**. O “dirigente” não é eficaz na direcção das actividades. Os professores estão desmotivados e não trabalham bem em grupo. O “dirigente “ não consegue motivá-los, na prática aquilo que o dirigente” diz e faz são duas coisas diferentes (pp.115-117).

Ghilard (1989) termina dizendo que o clima de uma escola pode ser, em larga medida, influenciado pelo estilo de liderança adoptado e pelas características de funcionamento da organização escolar.

O autor Fox citado por Brunet, (1992), descreve o clima da escola da seguinte forma: *O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direcção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um factor de desenvolvimento* (p. 128).

O clima organizacional tem um efeito directo e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização. Um clima que permite uma pessoa expandir-se e desenvolver-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição (Brunet, 1992).

O autor supracitado apresenta as principais características do clima que parecem influenciar claramente a satisfação, e que são:

- *o tipo de relações interpessoais;*
- *a coesão do trabalho de grupo;*
- *o grau de implicação na tarefa;*
- *o apoio recebido no trabalho* (p. 133).

Brunet (1992) considera que há três níveis na origem do clima escolar:

1. a estrutura física da escola que compreende a sua dimensão, os níveis hierárquicos e a descrição das tarefas;
2. o processo organizacional relacionado com a gestão dos recursos humanos, o estilo de gestão, os modos de comunicação e os modelos de resolução de conflitos;
3. o comportamento individual (atitudes, personalidades e capacidades), e de grupo (estrutura, coesão, normas e papéis).

Para avaliar o clima da escola é necessário ter em conta todos os aspectos referidos anteriormente.

### **3.1. Cultura de (da) Escola**

Quando se pretende estudar as interações e influências existentes num determinado contexto escolar, sob um “olhar” etnográfico, torna-se essencial compreender a sua cultura, conhecer a sua realidade educativa e social, os processos e as suas práticas pedagógicas.

Beltrão et al. (2000), tendo em conta a opinião de vários autores, entende a cultura de escola, *como a interacção dos diversos protagonistas (professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, autoridades locais) com o conjunto de valores, objectos e criações que esta comunidade inventou, descobriu e desenvolveu ao lidar com os problemas internos e externos que se lhe colocaram* (p.95).

Na opinião de Dominique Júlia (1995), citada por Barroso (2005), a definição de cultura escolar é vista como um *conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)* (p. 43).

A esta definição está subjacente a ideia de que a escola tem como finalidade transmitir o princípio de uma cultura geral de uma geração para outra. A escola é

reduzida aqui ao papel de simples transmissora de uma cultura definida exteriormente (Barroso, 2005).

Segundo Beltrão et al (2000), a cultura, o clima, de uma escola podem tornar-se num acelerador ou num travão da mesma, determinando as atitudes, as expectativas e as práticas de todos os intervenientes. Têm uma enorme influência na participação, na gestão e participação do poder, na satisfação e na co-responsabilização de todos e de cada um.

À questão sobre qual a importância da cultura organizacional para a escola, Thurler (1994), citado por Figueiredo et al. (1996), mencionam que a cultura organizacional da escola ajuda a compreender o seu funcionamento, os modos de comunicação, bem como as atitudes face à educação, relacionando o desempenho da organização com a sua cultura. Afirmam ainda que os trabalhos sobre as escolas eficazes mostram que elas se caracterizam por uma cultura de cooperação espontaneamente desenvolvida, pela ruptura face ao individualismo e a uma participação imposta.

Relativamente às diferentes culturas, os autores são de opinião que, através de um simples contacto, podemos verificar que, certos estabelecimentos escolares são vivos, felizes, acolhedores, enquanto outros são tristes, aborrecidos e até mesmo severos.

Na opinião de Sergiovanni (2004), a cultura é um factor importante no melhoramento das escolas. A alma da cultura escolar é aquilo que as pessoas acreditam, os pressupostos da base do funcionamento da escola e o que se considera ser verdadeiro e real.

De acordo com o autor, a cultura escolar tem subjacente uma teoria e cada cultura escolar é impulsionada pela sua teoria.

Nesta perspectiva, Sergiovanni (2004) afirma que se queremos mudar a cultura das escolas temos de começar por criar novas teorias.

Para que as escolas funcionem bem, afirma o mesmo autor, precisamos de teorias de liderança que reconheçam a capacidade que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm de sacrificar as suas necessidades em nome

de causas em que acreditem, reconheçam a capacidade que eles têm de tomar decisões baseadas em valores mais do que em decisões individuais.

Na opinião de Forquin (1993), a cultura escolar abraça a compreensão das práticas, das situações escolares, da linguagem, dos ritmos e ritos, do imaginário, dos modos de regulação e de transgressão, e do modo de produção e gestão dos símbolos. Neste sentido, e segundo o mesmo autor, são de considerar as características culturais dos professores, os seus saberes, referenciais, pressupostos, valores subjacentes, a identidade profissional e social.

Segundo Fontoura (2006), as organizações escolares produzem, no seu interior, uma cultura que lhe é própria, que lhe confere identidade e que é partilhada pelos seus membros, apesar de se integrarem num contexto cultural mais amplo.

A cultura de cada escola é determinada por factores intrínsecos e extrínsecos que interagem entre si. Se por um lado sofre a influência da comunidade onde está inserida e da cultura dos professores, por outro, é determinada pelas políticas educativas e curriculares vigentes.

Actualmente, o que se verifica é que a cultura da escola tem sido marcada por uma cultura docente que atravessa uma fase de imensos conflitos e tensões. Uma sociedade em constante mudança e crescente complexidade contrasta com uma escola inerte e burocrática, na qual os professores têm pouca margem de autonomia e se sentem cada vez mais desmoralizados e resignados, comportando-se como representantes e executores passivos de políticas de administração central (Morgado, 2002).

É importante criar uma cultura de escola aberta à inovação, à mudança, onde os alunos sejam os protagonistas activos, entusiasmados e motivados na construção do seu próprio conhecimento. Uma escola que se torne capaz de tomar decisões autónomas e contextualizadas, de uma forma democrática e participada, numa verdadeira cultura de cooperação.

A escola, enquanto organização social, gera e esforça-se por preservar e reproduzir uma determinada cultura que traduz a forma de pensar e de agir da sua população.

## CAPÍTULO 2 - Abordagens sobre a Liderança/Gestão

De acordo com o dicionário da língua portuguesa de (2006), líder significa *chefe, orientador, o que guia ou dirige*. Neste sentido, liderança é a *função de líder, orientação, chefia*.

A arte de liderar é um tema debatido praticamente em quase todos os âmbitos da vida humana.

Para Barroso (1990), liderar é a capacidade de assegurar o cumprimento dos objectivos, com uma autoridade funcional e uma competência específica na animação dos elementos da organização.

Nesta sequência, Bass (s/d) reforça que liderar é o talento para motivar os elementos da comunidade para executar mais do que o previsto, consciencializando-os do valor dos processos e dos produtos desejados, estimulando a superação dos interesses individuais em prol dos colectivos, elevando os níveis de confiança e motivando os seguidores para que eles próprios sejam líderes. Neste sentido liderar passa a ser a capacidade para tomar decisões e transmiti-las, organizar o trabalho em equipa, delegar funções e responsabilidades, passando do *eu* para o *nós* (Barbosa, s/d).

Para Ball (1987), liderar é a capacidade de transmitir cooperação, solidariedade, entusiasmo e adesão.

Segundo Fullan (2003), quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada deve ser a liderança.

Na opinião do referido autor, as escolas começam a descobrir que as novas ideias, a criação e partilha do conhecimento são essenciais para resolver os problemas de ensino - aprendizagem numa sociedade em rápida mudança.

Relativamente aos conceitos de liderança e gestão, Fullan (2003) refere que ambas se sobrepõem. Porém, realça uma diferença: a liderança é necessária para os problemas que não têm respostas fáceis.

Uma das imagens alternativas de liderança consiste em *mobilizar pessoas para lidar eficazmente com problemas difíceis*. (Heifetz (1994) citado por Fullan (2003, p.14).

De acordo com Fullan (2003), será feita uma breve abordagem das cinco componentes de liderança eficaz:

- *O objectivo moral* - significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade em geral.
- *Compreender a mudança* - O autor apresenta seis linhas de orientação que fornecem aos líderes novas formas de pensar originais e concretas acerca do processo de mudança: (1) o objectivo é não inovar demasiado; (2) não basta ter as melhores ideias; (3) avaliar as dificuldades iniciais inerentes à experimentação de algo novo; (4) redefinir a resistência como uma potencial força positiva; (5) a ordem é criar uma nova cultura; (6) lista de verificação nunca, complexidade sempre.
- *Construção de relações* - está ligado ao melhoramento ao nível das relações. Os líderes devem ser capazes de construir relacionamentos perfeitos com as mais diferentes pessoas e grupos, especialmente com pessoas diferentes deles próprios.
- *Formação e partilha de conhecimento* - Segundo o autor, isto só será possível se houver uma compreensão do processo de mudança e boas relações.
- *Criação de coerência* - A liderança é difícil numa cultura de mudança porque o desequilíbrio é frequente, contudo pode ser precioso, desde que sejam implementados os necessários padrões de coerência (p. 17).

Elmore (2000), citado por Fullan (2003), refere-se ao líder e à sua função de liderar dizendo que os líderes devem liderar através da modelação de valores e comportamentos que representam bens colectivos. As teorias de liderança com base no desempenho de papéis podem fazer com que os líderes ordenem ou peça aos outros para fazer coisas que podem não ser capazes, nem ter vontade de realizar (...) *Os líderes deviam fazer aquilo que esperam que os outros façam. Deviam esperar*

*igualmente que as suas práticas fossem analisadas, tal como eles próprios analisam as práticas dos outros (p.131).*

Ghilardi e Spallarossa (1989, p. 103) definem a liderança como a capacidade de influenciar pessoas ou grupos para atingir determinados objectivos. Querendo, pois, indicar, de modo preliminar, quais os elementos fundamentais em que se baseia a função de liderança numa qualquer organização (incluindo a escola), os autores individualizam da seguinte maneira:

- *Direcção e coordenação das actividades de um grupo em função do alcance das metas previamente fixadas;*
- *Motivação dos membros do grupo, a fim de que eles sintam como seus os objectivos estabelecidos;*
- *Representação dos objectivos do grupo, tanto no seu interior como perante o ambiente exterior.*

Para que o exercício da liderança seja o mais eficaz possível, Ghilardi Spallarossa (1989) atribuem algumas capacidades ao líder:

#### ***Comportamento do líder***

- *Sensibilidade perante os valores e atitudes do grupo;*
- *Reconhecimento das necessidades do grupo;*
- *Capacidade de escutar com atenção e evitar criticar gratuitamente as posições expressas por membros do grupo;*
- *Capacidade de valorizar o contributo de cada um e de fazê-lo sentir-se útil na administração do processo decisional.*

#### ***Capacidade de comunicação***

- *Certificar-se que cada membro tenha compreendido os conteúdos da decisão e as suas motivações;*
- *Definir e fazer actuar sistematicamente os canais de comunicação com o grupo.*

### ***Capacidade organizativa***

*O líder estimula e ajuda o grupo a,*

- *Definir os objectivos de curto, médio e longos prazos;*
- *Decompor os problemas mais complexos numa série de questões tendo cada qual uma especificidade particular;*
- *Subdividir as responsabilidades;*
- *Individualizar as estratégias oportunas que permitam processos rigorosos de programação, experimentação e verificação.*

### ***Capacidade de auto-avaliação***

- *Consciência das motivações que estão por detrás das decisões tomadas;*
- *Consciência do nível de hostilidade ou de aceitação expresso pelos membros do grupo (pp 110-111).*

## **1. Liderança versus Gestão**

No presente estudo não é nosso objectivo diferenciar estes conceitos, mas sim, observar as relações e impactos que o líder ou gestor podem ter na organização escolar. Depois, e em conformidade com as situações observadas e os dados obtidos, poderemos estabelecer alguma horizontalidade entre a prática observada e a teoria conhecida.

Na opinião de Whitaker (2000), a tentativa de criar uma distinção entre gestão e liderança, reflecte uma consciencialização crescente da forma como as organizações funcionam relativamente à dinâmica de mudança, à psicologia do poder, à autoridade e influência. Reconhecendo que ambas as funções são necessárias e importantes, o autor apresenta a seguinte descrição:

### **A gestão está relacionada com:**

- estruturas bem ordenadas;
- manutenção das funções diárias;
- certificação da realização do trabalho;

- monitorização de produtos e resultados;
- eficiência.

**A liderança está relacionada com:**

- comportamento pessoal e interpessoal;
- enfoque no futuro;
- mudança e desenvolvimento;
- qualidade;
- eficácia.

Segundo o autor acima mencionado, esta descrição não pretende atribuir mais importância à liderança ou a gestão. O essencial é perceber a importância de cada uma delas: a gestão permite o funcionamento de uma organização e a liderança ajuda ao seu melhor funcionamento. Não se trata apenas de termos gestores ou líderes nas organizações, mas sim de estarmos conscientes das diferenças existentes entre os dois e saber também quando e como deverá ser um gestor eficiente e quando e como deverá ser um líder eficaz.

Relativamente à distinção entre liderar e gerir, Ferreira et al. (2001) defendem que liderar consiste em exercer uma influência, em guiar, em orientar. Por sua vez, o conceito de gerir consiste em realizar, em assumir responsabilidades, em comandar. Deste modo, os gestores sabem o que devem fazer e os líderes sabem o que é necessário fazer.

Para Vicente (2004), a gestão definida como um conjunto de processos que asseguram o funcionamento da organização num mundo estático, terá que ser substituída pela liderança que cria ou altera os processos de modo a aproveitar novas oportunidades num mundo em constante mudança. Na educação, o objectivo primeiro da gestão é o de criar condições para que os professores promovam as aprendizagens dos alunos.

Southworth (1998), citado por Pina (2003), refere que a liderança distingue-se da gestão pois esta tenta assegurar a vivência diária da escola, dentro de níveis razoáveis de ordem, estabilidade e funcionalidade, *fazer com que a escola caminhe*,

enquanto a liderança é pensada em termos de fazer com que a escola caminhe *para algum lado*, isto é com um sentido e orientação” (p.48).

Liderar é sobretudo influenciar. Tendo em conta a opinião de Sanborn (2007), serão apresentadas as seguintes características de um líder:

- Acreditam que podem influenciar positivamente a sua vida e a sua carreira;
- Lideram através dos seus relacionamentos com os outros, e não controlando os outros;
- Não controlam, colaboram;
- Não ordenam aos outros que contribuam, convencem-nos a contribuir;
- Não fazem com que os outros os sigam por medo e obrigação, mas sim por respeito e dedicação.

O referido autor salienta que uma das qualidades mais importantes da liderança é a concentração. É desta forma que os líderes eficazes conseguirão atingir os seus objectivos.

Os verdadeiros líderes tornam as coisas melhores, não apenas para si próprios mas também para os outros.

Robert Grenleaf, citado por Sanborn (2007), afirma que o objectivo fundamental da liderança é servir.

No entanto, e depois de alguma investigação bibliográfica, verifica-se alguma discordância entre os vários autores que reflectem sobre esta temática: uns defendem que a liderança é um caso específico da gestão; outros dizem que a gestão é um caso particular do processo de liderar; e, por fim, outros são indiferentes na utilização destes conceitos, mas têm em conta o nível organizacional de análise.

## **2. Alguns estilos de Liderança**

Na sua investigação sobre o conceito de liderança, Bernard Bass (1985) compara dois tipos de liderança: transaccional e transformacional. Na liderança transaccional os líderes determinam o que os subordinados precisam para realizar os

seus próprios objectivos e os objectivos da Organização. Pelo contrário, os líderes transformacionais motivam os seus subordinados a realizar mais do que o esperado, elevando o seu sentimento para a importância e o valor das tarefas a realizar, deixando os seus próprios interesses para segundo plano.

As teorias dos estilos de liderança abordam o comportamento do líder, ou seja, o que ele faz (Chiavenato, 2003).

O autor supracitado distingue três tipos de líderes, considerando as características pessoais e os traços da personalidade de cada indivíduo: **autocrático**, **democrático** e **liberal**.

- O **líder autocrático** é que decide tudo. Fixa com rigidez todo o processo de organização do trabalho. O líder é dominador e considera as pessoas como unidades de trabalho.

- O **líder democrático** proporciona o debate em grupo. É em grupo que se tomam as decisões, que se determina os procedimentos e as tarefas a realizar, bem como a forma de se organizar para que os objectivos sejam atingidos.

- O **líder liberal** é aquele que dá liberdade completa na tomada de decisões, quer sejam em grupo ou individuais. A participação do líder é mínima e incide sobre a sua sugestão de poder acrescentar algo ao grupo.

## 2.1. Estilos de Liderança

Com o objectivo de examinar a dinâmica, a qualidade do trabalho e a satisfação pessoal, que se manifesta no grupo, e que pode ser o reflexo do estilo de liderança adoptado, pode ser relevante observar o quadro seguinte, que resume as conclusões de Guy Serraf e que nos é apresentado por Ghilardi e Spallarossa (1989, p. 107).

**Quadro 1** - Dinâmicas de grupo, qualidade do trabalho e satisfação pessoal em relação aos estilos de liderança

	<b>Tipo autoritário</b>	<b>Tipo democrático</b>	<b>Tipo “laissez-faire”</b>
<b>Dinâmica de grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tensões a nível das relações com a tarefa.</li> <li>-Escassa participação e prazer na execução.</li> <li>-Relações interpessoais medíocres.</li> <li>-Ambiguidade e rigidez nas relações com o líder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Integração entre os membros.</li> <li>-Tarefas repartidas racionalmente.</li> <li>-Participação de todos.</li> <li>-Utilização das capacidades pessoais de cada um.</li> <li>-Organização racional das fases de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dificuldade de compreender a situação e organizá-la de modo a atingir os objectivos.</li> <li>-Formação de subgrupos.</li> <li>-Incapacidade de utilizar produtivamente o tempo posto à disposição.</li> </ul>
<b>Qualidade do trabalho</b> (avaliado através da análise de um relatório produzido pelo grupo sobre a actividade desenvolvida)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relatório sucinto, estruturado em linhas gerais e desenvolvido de maneira rudimentar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relatório preciso com um nexo lógico entre as partes bem subdivididas.</li> <li>Conceitos expressos de modo claro e raciocínios construídos solidamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentação confusa sem uma linha condutora.</li> <li>Nenhum ponto de partida preciso, nenhuma conclusão.</li> <li>Ideias inteligentes, mas não ligadas entre si.</li> </ul>
<b>Satisfação pessoal em relação ao trabalho desenvolvido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Satisfação pessoal medíocre.</li> <li>-Forte insatisfação de metade dos membros do grupo pelo trabalho feito.</li> <li>-Satisfação limitada dos outros membros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bom grau de satisfação pessoal de todos os membros.</li> <li>Grande satisfação pelo trabalho desenvolvido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Satisfação pessoal elevada. Satisfação suficiente pelos resultados atingidos.</li> </ul>

Penteado (1986) é de opinião que o líder, no seu dia-a-dia, utiliza os três estilos de liderança, de acordo com os seus subordinados e com as circunstâncias do momento. Neste âmbito, o grande desafio que se coloca à(s) liderança(s) é saber quando se utiliza determinado estilo, com quem, em que circunstâncias e quais as actividades a serem desenvolvidas.

Com este estudo, pudemos verificar que o que as diversas teorias defendem é a não existência de um único estilo ou característica de líder que satisfaça toda e qualquer situação de liderança. Isto significa que, cada líder tem de ter a perspicácia necessária para, em cada situação, aplicar um tipo de liderança através da qual consiga alcançar, o mais possível, a eficácia e a eficiência dos liderados.

Na opinião de Quinn, citado por Bilhim (2005), os líderes assumem quatro papéis contrastantes:

**Visionário** - preocupa-se com a inovação;

**Motivador** - ligado aos membros da equipa de trabalho;

**Analizador** - concentra-se na eficiência;

**Supervisor** - preocupa-se com a *performance*.

Os primeiros dois, os autores classificam de transformacionais e os dois últimos de transaccionais.

O **visionário** preocupa-se com o futuro, com o exterior da organização, centra-se nas metas da organização e indica a direcção que a mesma deve seguir a longo prazo. O **motivador** centra-se no interior da organização, centra-se nos seus valores, desafia as pessoas com novas metas e aspirações e cria um sentimento generalizado de entusiasmo. O **analizador**, pelo contrário, focaliza-se para o interior da organização. Por isso, centra-se na eficiência das operações e avalia o resultado dos projectos. O **supervisor** está circunscrito pela estabilidade e focalizado no exterior da organização; está centrado nos resultados, resolve problemas e influencia as decisões dos níveis mais baixos.

### 3. A Liderança na Organização Escolar

Formosinho et al. (2000) defendem que o mais importante na questão da liderança em contexto escolar é discutir como podem as pessoas ajudarem-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas.

No que concerne à postura do líder relativamente ao exercício da liderança, Formosinho et al. (2000) referem que,

*(...) é importante que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconheça as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros (p. 128).*

A esta forma de colocar a questão da liderança, o autor designa de liderança “pedagógica”. Contudo, este estilo de liderança, pressupõe que o líder valorize as pessoas e as tenha como capazes de:

- a) *Questionar-se;*
- b) *Problematizar o quotidiano escolar;*
- c) *Perspectivar a escola e a acção educativa;*
- d) *Embarcar em estratégias transformadoras que, por si mesmas, já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham (p.128).*

A esta perspectiva de liderança, Formosinho et al. (2000) designam de “democrática”.

Ainda de acordo com o mencionado autor, um líder “fechado”, autoritário, inflexível, inacessível, e esquivo a conflitos provoca uma atitude mais reactiva que pró-activa por parte dos professores.

O autor Leithwood (1994) defende que o modelo de liderança transformacional nas escolas conceptualiza tal liderança em sete dimensões: construção de uma visão para a escola, estabelecer objectivos para a escola, dar estimulação intelectual, oferecer apoio individual, modelar boas práticas e valores organizacionais importantes, criar uma cultura escolar produtiva, e desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola.

Na opinião de Leithwood (1992), são evidentes os efeitos da liderança transformacional: 1) as práticas da liderança transformacional têm uma grande influência na cooperação dos professores e 2) existe uma relação significativa entre os aspectos da liderança transformacional e a mudança nas atitudes dos professores em relação ao melhoramento da escola e às suas práticas educativas.

### **3.1. Liderança na Escola e Sucesso Educativo**

São várias as investigações que têm evidenciado o papel fundamental da(s) liderança(s) na mudança das escolas, na melhoria da sua qualidade e aumento da sua eficácia, desempenhando um papel importante na motivação de toda a comunidade escolar. Contudo, há poucos estudos que analisam com profundidade a relação entre a liderança e os resultados dos alunos ou a melhoria da escola. Por outro lado, algumas evidências demonstram que a liderança da escola pode afectar o desempenho do aluno.

De acordo com Fullan (2003), os líderes que afectaram positivamente o desempenho dos alunos centraram todo o seu trabalho na melhoria da aprendizagem dos estudantes, através da orientação inclusiva e facilitadora, focalizada na sua aprendizagem, com uma gestão eficiente, que combina a pressão com o apoio. Diogo (2004) salienta que estes líderes *preocupam-se com a qualidade das interacções sociais nas suas escolas, com a integração de experiências e ideias recolhidas, propositadamente, de bons exemplos de outras escolas, e com a monitorização continuada das performances escolares* (p. 268).

A qualidade dos serviços prestados por uma eficiente gestão poderá contribuir efectivamente para uma melhor qualidade educativa. Glatter (1992) afirma que, *o objectivo primeiro da actividade de gestão das escolas é criar condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos. A gestão escolar é parte integrante do processo educativo e as “mensagens” que os alunos recebem da direcção da escola devem ser congruentes com as atitudes pedagógicas nas salas de aula. Nenhum membro da comunidade educativa ganha com uma escola gerida deficientemente. Por isso, conclui o autor, a boa gestão é uma característica significativa das melhores escolas* (p. 159).

São muitas as evidências que provam que a qualidade dos serviços de gestão na escola passa pelas atitudes e pelo comportamento da pessoa que gere. Nesse sentido, Drummond (1995) descreve algumas características que deverá possuir um líder comprometido:

- Possui autoridade e prestígio e funciona sempre integrado numa equipa de trabalho;
- Compartilha as suas responsabilidades de gestão estratégica com os seus colaboradores e delega-lhes funções;
- Intervém com competência em todos os aspectos que afectam a qualidade ao longo do processo de produção;
- É especialmente sensível aos processos de comunicação dentro da organização nas suas três direcções: ascendente - dos colaboradores ao líder com absoluta liberdade; descendente - do líder aos colaboradores; lateral - dos colaboradores entre si;
- Facilita recursos de tempo e meios humanos para que os trabalhadores intervenham nos processos de qualidade.

As investigações efectuadas sobre liderança em contexto escolar comprovam que esta exerce influência em toda a comunidade educativa e vida escolar, estando o sucesso dependente das interacções que se estabelecem entre todos os actores educativos.

Goleman et al. (2003) recordam que a função essencial da liderança é de cariz emocional. Por isso é que, em momentos de crise, os olhares de todos se voltam para o líder. Por esta razão é que uma das tarefas primordiais do líder é encaminhar as emoções do grupo na direcção certa.

O mesmo autor refere que a nossa estabilidade emocional depende muito da nossa relação com os outros. Neste contexto apresenta quatro domínios da inteligência emocional: **autoconsciência**, **autodomínio**, **consciência social** e **gestão das relações**. Estes domínios da inteligência emocional proporcionam um conjunto de aptidões fundamentais à liderança. Um líder que cultiva um ambiente de cooperação e de confiança, que gera confiança e optimismo pelo trabalho, consegue

aliar a razão com o coração e assim contribuir para a formação de uma verdadeira equipa na escola.

No âmbito das emoções, Goleman et al. (2003) acrescentam o seguinte,

*Em tudo o que os líderes fazem, seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção, o sucesso depende da forma como o fazem e em tudo o que fazem. Mesmo que façam correctamente todas as outras coisas, se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia (p. 24).*

#### 4. Função do Líder/Gestor

Ao reflectir sobre a eficácia dos líderes, Ceitil (2004) define quatro papéis do líder eficaz:

- 1. Encaminhamento** - é o conjunto dos actos de liderança, numa organização, que visam possibilitar, aos colaboradores, estabelecer a ligação entre aquilo que produzem com entusiasmo e aquilo que os clientes adquirem com satisfação;
- 2. Alinhamento** - é o conjunto dos actos de liderança, numa organização, que visam possibilitar, aos colaboradores, estabelecer as relações de coerência e de complementaridade entre as diferentes partes diferenciadas do sistema organizacional em que se encontram inseridos. Se o encaminhamento identifica o caminho a seguir, o alinhamento dá-lhe a forma, a substância e, mesmo, a consistência necessárias para a acção;
- 3. Valorização** - é o conjunto dos actos de liderança, numa organização, que visam criar as condições adequadas para libertar o talento, a energia e o espírito de colaboração das pessoas;
- 4. Modelagem** - é o conjunto dos actos de liderança, numa organização, através dos quais o líder gera confiança nos seus colaboradores e se constitui, para eles, como um modelo a seguir.

A Modelagem consiste também em viver e liderar com base em valores e em princípios, relativamente constantes e estáveis, de maneira a que os colaboradores possam ter a noção clara de quem é a pessoa do líder e o que se pode esperar dele.

Holpp (2001, p. 102), por sua vez, apresenta um novo modelo relativamente aos papéis que os gestores devem adoptar num grupo de trabalho:

- 1. Coordena as actividades da equipa.** Mais do que apenas supervisionar, o líder aprende a coordenar a equipa nas suas diferentes actividades. O que significa fornecer direcção, apoio e ajuda, ou seja treinar e influenciar;
- 2. Aconselha em caso de problemas ou selecciona oportunidades.** Mantendo a equipa concentrada nos objectivos importantes em direcção aos projectos prioritários;

3. **Fornecer recursos.** Sem os recursos adequados, os membros da equipa não podem desempenhar as suas funções com eficácia;
4. **Acompanha a resolução de problemas.** Uma das funções do treinador na resolução de problemas é aprender o modelo de resolução, dominar as ferramentas e técnicas e, trabalhar directamente com a equipa para conseguir que esta se mantenha concentrada nas suas tarefas;
5. **Ajuda na implementação.** Ajudar os indivíduos e as equipas a fazerem com que as coisas aconteçam é um dos papéis mais importantes do líder;
6. **Fornecer reconhecimento formal e informal.** Na maioria das organizações, os meios formais de reconhecimento são específicos, limitados, e raramente são imediatos ou suficientes, de modo a provocarem motivação. O reconhecimento informal é assim a melhor ferramenta para manter os membros da equipa motivados enquanto não há aumentos, nem promoções.

Na opinião de Jesuíno (2005), as relações entre o líder e os membros constituem o factor mais importante na influência potencial do líder sobre a situação. Neste caso, a forma como se trabalha em equipa é determinante. *As equipas que trabalham bem em conjunto tendem a lidar bem com a pressão e a produzir excelentes resultados quando comparadas com a actividade isolada e grupos disfuncionais* (Hooper e Potter 2006, p. 59).

O papel do líder servirá de referência a toda a organização. Para motivar para a cooperação, o líder tem de viver no dia-a-dia este valor. Uma liderança baseada em valores pressupõe que os líderes “não digam uma coisa e façam outra”. Neste contexto, é sobretudo o exemplo que convence e não aquilo que é dito para fazer, mesmo que de forma bem explícita.

Os directores das escolas, na sua função de gestores escolares, têm responsabilidades na dinamização do trabalho em equipa entre os professores, pois tem-se verificado que o isolamento depende das escolas onde o professor trabalha. As escolas que fomentam a motivação dos professores podem caracterizar-se pelo trabalho em equipa orientado para o apoio e para a resolução de problemas, havendo múltiplas oportunidades para a interacção entre os professores. A forma de

funcionamento destas escolas é resultado de uma política escolar que, através de reuniões regulares de trabalho, promove a participação dos professores na tomada de decisões sobre aspectos como a gestão da indisciplina, a planificação de currículos, a avaliação dos alunos ou a formação de professores (Jesus et al. 2000).

Jesus et al. (2000) fazem referência a alguns factores facilitadores da relação entre os docentes e ao trabalho em equipa, e que deve ser tido em atenção pelo gestor escolar que coordena uma reunião:

1. As ideias dos professores devem ser valorizadas e aproveitadas;
2. O ambiente da reunião deve ser de tranquilidade e de simpatia;
3. A atitude do coordenador da reunião deve manifestar cooperação e empatia, quer no plano verbal e também no plano não verbal, através de uma postura interessada, atenta e de escuta activa que traduza o saber colocar-se do ponto de vista do outro, ajudando-o a desenvolver as suas ideias e propostas;
4. O líder intervém como mediador e clarificador procurando encontrar consensos.

O gestor escolar tem uma função primordial na gestão mas, sobretudo, na liderança, na arte de motivar a sua equipa de trabalho, de promover um trabalho cooperativo. Learning (1995, p. 66) apresenta algumas condições que o líder deve ter em consideração a fim de satisfazer as necessidades da equipa e motivá-la:

- *Comunicar ao grupo os seus objectivos e tarefas claramente e as razões para eles;*
- *Obter o acordo do grupo para essas tarefas e objectivos globais;*
- *Acompanhar e resumir, regularmente, os progressos, dando uma retroacção da sua actuação e louvando as suas realizações;*
- *Manter a harmonia; enfrentar e resolver de forma positiva os conflitos;*
- *Defender o grupo de ataques exteriores;*

- *Implementar um clima aberto e construtivo, em que a equipa possa exprimir ideias e sentimentos sem receio e onde haja confiança mútua e sentido de um objectivo comum.*

A eficácia é o principal objectivo de algumas empresas. Não deve ser assim na escola, um lugar no qual se pretende não só aprender a pensar como também aprender a conviver. A escola não é somente um lugar no qual são ensinados conhecimentos que a cultura foi armazenando no decorrer do tempo, é também e sobretudo um lugar de convivência.

Neste sentido, aquele que exerce funções de *poder* na escola poderá ser um agente promotor de coesão, motivação, optimismo, a partir de intervenções pedagogicamente enriquecedoras. Guerra (2002) classifica em dois grandes grupos as tarefas que desempenha um director (considerando os riscos de imprecisão dessas classificações):

**a. Tarefas pedagogicamente pobres:**

- Controlar os professores;
- Cumprir toda a burocracia;
- Garantir a ordem;
- Representar a Instituição;
- Exigir o cumprimento;
- Consertar os estragos;
- Impor castigos;
- Substituir os ausentes;
- Zelar pela limpeza.

**b. Tarefas pedagogicamente ricas:**

- Coordenar todo o projecto educativo;
- Estimular os professores;
- Incentivar o aperfeiçoamento;

- Implantar espírito de equipa coeso;
- Investigar sobre a prática;
- Favorecer um clima positivo;
- Desenvolver os valores;
- Impulsionar o entusiasmo;
- Ajudar quem precisa.

Apesar de todas estas tarefas serem necessárias, não duvidamos que umas serão mais estimulantes e enriquecedoras do que outras. Infelizmente, o que se observa muitas vezes é que os directores expressam as que têm menos relevância educativa em detrimento das mais relevantes. Na opinião de Guerra (2002), isso acontece por ser mais cómodo e seguro para o director, por considerar que não tem a formação adequada, ou porque pensa que alguns professores irão resistir a colaborar em tarefas que exigem maior esforço ou maior preocupação.

### **5. Gestão participativa na escola**

Vicente (2004) revela que a gestão participativa e a preocupação com a qualidade e, portanto, com os clientes externos e internos implicam uma efectiva liderança que promova a participação de todos na definição dos planos, projectos e missão da escola, bem como na sua concretização, ou seja, na construção da escola como organização aprendente, com futuro garantido.

Na opinião de Barroso (s/d), a necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas é cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas.

Este reconhecimento exige um investimento na qualificação dos professores em geral e dos profissionais com responsabilidades nos órgãos de gestão das escolas em especial, sobre esse campo de estudo e de trabalho.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 86, de 14 de Outubro), no artigo 45º, é preconizada a participação de todos os implicados no processo educativo:

Artigo 45º

(...)

*2 - Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.*

Quando se fala em gestão participativa na escola, estamos a pensar primeiramente nos professores.

Barroso (s/d) apresenta algumas razões para a participação dos professores na gestão da escola:

- Os professores constituem uma força de trabalho altamente especializada e qualificada;
- As escolas tornam-se «organizações profissionais», e uma das características destas organizações é, exactamente, o controlo que os profissionais exercem sobre a sua gestão, quer directamente, quer através da escolha dos seus gestores;
- Numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo. Definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos;
- A redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, a que se tem vindo a assistir nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como «um gestor de situações educativas»;

- O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. Ele é, portanto, um organizador e disponibilizador de recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em actividades estritamente curriculares ou extra-curriculares, no interior ou no exterior da escola. E tudo isto são funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode desenvolver sozinho e fora de uma organização.

A par de toda esta complexificação evidente do papel do professor, Barroso (s/d) faz um apelo à sua formação, pois é ela que vai permitir uma participação qualificada e o assumir de novos papéis quer se trate de professores que desempenham cargos de gestão de topo, ou de gestão intermédia, ou simplesmente se integrem em equipas de ensino.

Relativamente ao pessoal não docente, Barroso (s/d) acentua a importância da sua participação na gestão da escola: apesar de serem em menor número e, durante muito tempo, exercerem uma actividade desqualificada, os membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às actividades de ensino.

Os responsáveis pela gestão das escolas devem encontrar as formas mais adequadas de valorizar a dimensão educativa do trabalho do pessoal não docente.

Barroso (s/d, p. 14) preconiza a participação das crianças e jovens na escola mais concretamente, no seu processo formativo,

*(...) numa concepção pedagógica mais actualizada, os alunos são considerados, não como objectos da formação, mas como sujeitos da sua formação. Isto significa que as crianças e jovens que frequentam as nossas escolas não devem ser vistas como consumidoras passivas dos conhecimentos transmitidos pelos professores, mas sim como co-produtoras do saber, saber fazer e saber ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento.*

A escola deverá criar e proporcionar as condições necessárias a uma participação efectiva e afectiva dos alunos:

*(...) produzir conhecimentos, fornecer os meios e criar as condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento (físico, psíquico, intelectual, afectivo, moral, etc.). E nesta actividade os professores, outros adultos que exercem funções na escola e os próprios alunos são todos «produtores», ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis.*

*(...) não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma aprendizagem da cidadania», mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas «é uma condição essencial para a própria aprendizagem (Barroso s/d, p. 14).*

De acordo com o mencionado autor, podemos concluir que um dos instrumentos principais para o desenvolvimento desta «cultura de participação» consiste na capacidade de os membros da organização aprenderem e porem em prática diferentes modalidades de trabalho colectivo.

A «cultura de participação» não se adquire com receitas, não se ordena, mas aprende-se. E essa aprendizagem deve ser um processo colectivo de «maturação» social e cívica que faça da participação um valor a preservar, e da sua operacionalização, uma regra de conduta organizacional (Barroso s/d).

A introdução de modalidades de gestão participativa deve fazer-se em domínios onde a escola detém um real poder de decisão e margem de autonomia. E entre estes domínios são de salientar: a organização do trabalho na sala de aula, a programação de actividades, a relação entre as pessoas, a gestão dos tempos e dos espaços, a ligação à comunidade, a definição de objectivos próprios, entre muitos outros, como os que se relacionam com a elaboração do projecto educativo ou outras modalidades de autonomia definidas pela legislação.

Baseado, sobretudo, em questões empíricas, Costa et al. (2000) distinguem os líderes das escolas públicas e privadas. Segundo os autores, os líderes das escolas privadas, *para além de mais sintonizados com a missão da escola, apresentavam uma liderança estratégica mais consistente, dada a missão e visão de futuro mais*

*claras e a formulação mais rigorosa de prioridades estratégicas tendo em conta futuros prováveis (p. 37).*

### **CAPÍTULO 3 - A Cooperação em Contexto Escolar**

No dicionário de Língua Portuguesa, na 8ª edição de 2006, o termo cooperação significa colaboração, solidariedade.

Goleman (1995), citado por Fernandes (1999), define a cooperação como sendo *a capacidade de compreender as outras pessoas; o que é que as motiva, como é que funcionam, como trabalhar com elas cooperativamente (p. 45).*

Acrescenta Fernandes (1999) que, para constituir uma actividade cooperativa, na escola com os alunos, são necessários quatro elementos: *trabalhar juntos para um objectivo comum, agir em interdependência positiva, assumir responsabilidade individual, exercitar liderança partilhada (p. 45).*

#### **1. A cooperação no processo ensino/aprendizagem**

Bessa e Fontaine (2002) afirmam que a aprendizagem cooperativa tem vindo a aumentar a sua importância enquanto estratégia alternativa de ensino-aprendizagem. Os autores advertem que a aprendizagem cooperativa é mais do que simplesmente colocar os alunos a trabalhar em grupo. Fazer alusão à aprendizagem cooperativa é, segundo os autores, falar de um conjunto de três estratégias alternativas de ensino-aprendizagem: aprendizagem cooperativa, explicação por pares e colaboração entre pares.

A aprendizagem cooperativa, segundo Freitas e Freitas (2003); Kagan (1994) pode definir-se como o trabalho em equipa, cuja organização se baseia numa estruturação tal que permite aos alunos a execução de tarefas em conjunto e a obtenção de melhores resultados.

Em concordância com os estudos realizados por vários investigadores e com a observação e análise dos resultados, Bessa e Fontaine (2002) advogam que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da

aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo e individualista. No âmbito da utilização de modos cooperativos de aprendizagem, os alunos tenderão a sentir-se mais valorizados, uma vez que percebem que o grupo reconhece a melhoria do seu desempenho e competência, já que o sucesso individual está correlacionado com o sucesso colectivo.

Thomas Lickona (1992), citado por Beltrão et al. (2000), sintetiza a aprendizagem cooperativa nos seguintes pontos:

1. *A aprendizagem cooperativa ensina o valor da cooperação.* Ensina aos nossos alunos os aspectos positivos da ajuda mútua, proporciona a oportunidade de ser um membro activo de um grupo e de contribuir para a resolução de problemas comuns;
2. *A aprendizagem cooperativa promove a construção de pequenas comunidades na sala de aula.* Auxilia os alunos a conhecer e a responsabilizar-se pelos outros, sentindo-se elementos de uma pequena comunidade que pertence a um grupo mais alargado;
3. *A aprendizagem cooperativa ensina competências básicas necessárias à vida.* Estas competências incluem, entre outras, o ouvir, o aceitar (o respeitar) os pontos de vista dos outros, o comunicar com eficácia, o gerir conflitos, o trabalhar em grupo de modo a atingir um objectivo comum;
4. *A aprendizagem cooperativa incentiva e melhora as aprendizagens académicas, a auto-estima e as atitudes positivas sobre a escola.* Diversos estudos e investigações demonstram estes resultados, quer nos alunos com dificuldades quer nos superdotados;
5. *A aprendizagem cooperativa pode inverter os percursos escolares previsíveis.* Diversos estudos apontam para a potencialidade de a aprendizagem cooperativa evitar os efeitos negativos de percursos escolares típicos de insucesso e conseguir uma maior igualdade nas aprendizagens dos alunos;

6. *A aprendizagem cooperativa tem o potencial de diminuir os aspectos negativos da competição. A competição começa a dominar o nosso sistema de ensino. A competição, não a cooperação, está a tornar-se preponderante entre os alunos (sobretudo no ensino secundário). Os efeitos negativos da competição são por demais evidentes na nossa sociedade: a progressiva desumanização dos ambientes de trabalho, o lucro pelo lucro (p.103).*

Na opinião de Bessa e Fontaine (2002), à aprendizagem cooperativa, é atribuído particular relevo a um conjunto de características associadas ao processo de ensino/aprendizagem que estão claramente reflectidas na forma como o clima da sala de aula pode promover uma orientação dominante para objectivos de realização centrados na aprendizagem. A aprendizagem cooperativa valoriza o esforço e a associação do sucesso a critérios de desenvolvimento intra-individuais e introduz mudanças ao nível do papel do professor: *procura comportar-se mais como um guia, um elemento de apoio e um recurso à aprendizagem, do que como um juiz que pune ou recompensa os resultados obtidos pelos alunos (p.151).*

Marujo et al. (2004) apresentam cinco componentes principais para que a aprendizagem seja mesmo cooperativa:

1. Interdependência positiva entre os estudantes;
2. Interação cara a cara;
3. Ênfase nas competências de relação interpessoal e de trabalho de grupo;
4. Uso de processos de avaliação em grupo sobre o trabalho realizado para melhor eficácia;
5. Espaço de reflexão, responsabilidade e aprendizagem individual.

Conforme tentam evidenciar Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa parece ocupar um lugar importante enquanto metodologia capaz de promover a procura de ajuda, por um lado; e, por outro, é considerada como forma de controlo do processo ensino/aprendizagem e como estratégia geradora de novas

aprendizagens. Assim, (...) *é preciso ter consciência que a introdução da aprendizagem cooperativa na sala de aula, passa pela adopção de um novo quadro de referência que põe em questão hábitos e valores anteriores, exige tempo e diálogo entre professores e alunos para poder dar os seus frutos* (p. 154).

Por vezes, quando se fala em trabalho cooperativo entre os alunos pensa-se logo em formação de grupos, no qual (com muita frequência) cada um cumpre a sua própria tarefa. Contudo, Putman (1998), citado por Morgado (2004), considera um conjunto de critérios como factores de qualidade na cooperação e que, como se poderá verificar, não se resume apenas à formação de grupos:

- Se verifique interdependência positiva, isto é, o desempenho do grupo depende de todos os elementos, atingindo-se o sucesso quando todos os elementos o conseguirem;
- Cada aluno se sinta responsável pela sua aprendizagem e pelo seu contributo para o desempenho do grupo;
- Os alunos interajam directamente entre si, ou seja, a interacção deverá ocorrer predominantemente entre alunos e não entre alunos e matéria;
- Os alunos adquiram competências de cooperação.

Os autores citados anteriormente concluem, com base em estudos comparativos entre modelos de aprendizagem cooperativa e modelos de aprendizagem individual, que os alunos envolvidos em experiências de cooperação obtêm melhores resultados, aumentam a sua auto-estima e estabelecem melhores níveis de relacionamento com os pares (Morgado 2004). Contudo, ao promover o trabalho cooperativo entre os alunos, não se retira a importância do trabalho individual no processo de aprendizagem e conhecimento dos mesmos.

Bessa e Fontaine (2002) referem que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista, independentemente das características individuais dos alunos.

Podemos concluir com os referidos autores que o trabalho cooperativo, para além do impacto positivo em termos de ensino/aprendizagem, parece também

repercutir-se positivamente no âmbito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, que actualmente se constitui como área privilegiada da intervenção da escola.

À Escola de hoje, pede-se um modo de ensino que conceda aos indivíduos a capacidade de agirem colectiva e democraticamente. Neste contexto, Bessa e Fontaine (2002) referem que a escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, tem um papel de particular responsabilidade na valorização dos aspectos sociais da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem para uma vivência democrática. Isto implica que as decisões na sala de aula devem ser tomadas democraticamente e os alunos devem relacionar-se com outros alunos, de forma cooperativa.

Em relação à aprendizagem cooperativa, Díaz-Aguado (2000) é de opinião que, para ajudar a enfrentar os elevados níveis de incerteza que as actuais mudanças sociais pressupõem, é necessário alterar o processo de construção do conhecimento e os papéis em cujo contexto ele se produz, dando ao aluno um crescente protagonismo na sua própria aprendizagem e ensinando-o a reconhecer e a resolver os conflitos de forma positiva, através da reflexão, comunicação ou cooperação.

Díaz-Aguado (2000) acrescenta que a maioria dos procedimentos de aprendizagem cooperativa investigados nas últimas décadas inclui as três condições seguintes:

1. Divide-se a turma em equipas de aprendizagem (de 3 a 6 membros), geralmente heterogéneas em termos de rendimento e que normalmente permanecem estáveis ao longo de todo o programa;
2. Incentivam-se os alunos a ajudar os outros membros da sua equipa na aprendizagem da tarefa que lhe é recomendada;
3. E recompensa-se pelo rendimento obtido como consequência do trabalho do grupo.

A utilização regular de dispositivos de cooperação estimula nos alunos o desenvolvimento de atitudes de interajuda e, ao mobilizar o recurso a padrões de interacção verbal, desenvolve competências de comunicação (Webb e Vulliamy 1996, citados por Morgado, 2004).

Os autores referidos anteriormente enunciam um conjunto de vantagens decorrentes da utilização regular de trabalho cooperativo:

- Em ambientes de cooperação, os alunos produzem mais ideias;
- Os alunos explicam, questionam e aprendem com os outros utilizando e desenvolvendo a linguagem e diferentes padrões de interação;
- Em ambientes de cooperação, os alunos reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos;
- Em ambientes de cooperação, os alunos desenvolvem mais confiança em si próprios como aprendizes;
- Em ambientes de cooperação, os alunos integram e aprendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo desenvolvendo simultaneamente processos de auto-regulação mais eficazes.

Mais do que transmitir conhecimentos e formar profissionais, a escola deve ser promotora de vivências democráticas e de aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a sua afirmação enquanto cidadão (Bessa e Fontaine, 2002).

A escola tem de ser um espaço de construção que, para além de pessoal, é colectiva.

Os autores Marujo e Neto (2004) são de opinião que,

*Os métodos de aprendizagem cooperativa, que por si só têm merecido tantas publicações e investigações de qualidade, e que nos merecem leituras mais aprofundadas, trazem assim uma mais-valia a uma escola em movimento. São bastante promissoras para acelerar o atingir de êxitos académicos nos estudantes e corresponder a expectativas elevadas, e para levar ao desenvolvimento de conhecimentos e capacidades necessárias à vida equilibrada e feliz de um mundo multicultural e diversificado. No entanto, tal como acontece com todas as inovações, há que adaptar esta metodologia ao contexto cultural, relacional, linguístico em que se utiliza. Implica ver a diversidade como um recurso e aceitar as vozes de coro*

*como uma bela melodia. Assim, seremos na escola, um por todos e todos por um* (p. 162).

Fernandes (1999) apresenta a escola segundo o paradigma comunidade. A escola - comunidade rejeita o individualismo e a competição e privilegia a estruturação cooperativa de todo o processo de ensino e aprendizagem: espaços, metodologias, interação, avaliação. O mesmo autor acrescenta que para constituir uma actividade cooperativa são necessários quatro elementos: trabalhar juntos para um objectivo comum, agir em interdependência positiva, assumir responsabilidade individual, exercitar liderança partilhada.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. Na opinião de Delors (2003), quando se trabalha em conjunto sobre projectos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos inter-individuais tendem a esbater-se.

Segundo o mesmo autor, a educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes nos programas para iniciar os jovens em projectos de cooperação: no campo das actividades desportivas e culturais mas também em actividades sociais.

Referindo-se ao ensino, Diaz-Aguado (2000) reforça que a aprendizagem cooperativa permite e exige uma maior colaboração entre professores. Quando vários professores cooperam na sua aplicação, melhora a sua eficácia e vivem a experiência de forma muito mais satisfatória do que quando a aplicam individualmente. A experiência que implica partilhar o ensino dentro de uma mesma sala com um colega parece ser uma oportunidade de especial relevância para ultrapassar determinados obstáculos inerentes à inovação educativa.

Na opinião do supracitado autor, quando a aprendizagem cooperativa é desenvolvida através da cooperação entre professores, estes costumam executar inovações mais criativas e adaptadas ao contexto específico da sua escola.

Diaz-Aguado (2000) faz alusão à aprendizagem cooperativa nas escolas primárias referindo-se (como exemplo) à função do professor de apoio. Ele refere a importância do apoio na sala de aula, e não fora dela, como uma forma de contribuir

para melhorar a eficácia das inovações realizadas e para adaptar a educação à diversidade, assim como a satisfação dos professores que as executam.

De acordo com Beltrão et al. (2000), a aprendizagem cooperativa ensina, simultaneamente, valores e conteúdos, isto é, utilizando os conteúdos curriculares e os processos instrucionais.

No mundo real espera-se que se saiba trabalhar em equipa, integrar diversidades, gerir conflitos (Marujo et al., 2004). Como tal, tem sentido a escola promover aprendizagens colaborativas, visto ser um espaço de construção pessoal e colectivo. A autora acrescenta que, com um ensino individual, torna-se difícil essa aprendizagem.

Na opinião de Marujo et al. (2004), existem muitos aspectos positivos com o desenvolvimento do trabalho cooperativo: *sucesso nos objectivos a atingir, retenção a longo prazo, aprofundamento na compreensão das matérias, aquisição de pensamento crítico e de competências de resolução de problemas, formação de atitudes positivas e criativas em relação ao tema estudado e aos colegas, aumento na confiança das capacidades pessoais, envolvimento afectivo e motivacional na aprendizagem, desenvolvimento de capacidades de expressão oral e de relação interpessoal, promoção de relações de aceitação entre diferentes* (p. 160).

Nas aulas interactivas, a responsabilidade pela aprendizagem passa para o estudante (Marujo et al., 2004).

A aprendizagem cooperativa, na opinião da autora, é mais activa e exploratória, e permite ser marcadamente construtivista.

Na concepção de Marujo et al. (2004), a cooperação não se delega, é algo que se aprende, que se experimenta, e esta aprendizagem deverá ser feita a partir da infância.

## **2. Trabalho Cooperativo entre os Docentes:**

### **Um desafio à inovação e à criatividade do ensino**

A sociedade actual impede muitas vezes o cultivo de alguns valores, como afirma Jesus et al. (2000),

*A excessiva ambição, querer tudo e muito depressa, sobretudo das gerações mais novas, também pode contribuir para a diminuição da ética profissional, parecendo que os fins justificam os meios. Por seu turno, a elevada competitividade, sobretudo nos ambientes profissionais, também tem originado uma perda de valores humanistas como a solidariedade e a cooperação, contribuindo para uma diminuição da ética profissional em muitos casos (p. 13).*

Albano Estrela (1992), citado por Jesus et al. (2000), refere que ensinar é um empreendimento solitário. Os médicos discutem os diagnósticos dos pacientes; os advogados de defesa e de acusação analisam os julgamentos; os atletas profissionais estudam vídeogravações dos seus competidores; os artistas escrutinam uns dos outros; e os escritores revêem habitualmente o trabalho dos seus colegas. Os professores, pelo contrário, funcionam a quarentena profissional, raramente tendo a oportunidade de observar outras aulas, comparar convicções, trocar pontos de vista e considerar opções.

O trabalho dos professores é realizado, habitualmente, segundo uma postura individualista e isolada, ficando cada professor responsável por tudo o que se passa no espaço da sala de aula, durante determinado tempo lectivo. Na opinião de Jesus et al. (2000), diversas têm sido as investigações que têm permitido verificar que o isolamento dos professores constitui um dos maiores obstáculos para o seu desenvolvimento profissional e é uma das características mais salientes nos professores afectados pelo mal-estar. O mesmo autor faz referência ao trabalho em equipa, no sentido da resolução de problemas e apoio mútuo, como sendo uma estratégia relevante para a prevenção e superação do mal-estar docente, para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade do ensino.

O que se verifica muitas vezes nas escolas é que os docentes trabalham pouco em equipa e quando o fazem centram-se nos programas curriculares, nos problemas

de indisciplina dos alunos, utilizando um discurso de desresponsabilização, não orientando o seu discurso para a resolução de problemas. Como consequência desta situação, os professores não orientam a sua interação no melhor sentido, nem utilizam as estratégias mais adequadas (Jesus et al., 2000).

Os professores, segundo Jesus et al. (2000), deveriam assistir às aulas de colegas para aprenderem uns com os outros através do processo de modelação (quem observa) e com o feedback fornecido (quem lecciona), num clima de cooperação e de ajuda recíproca e não de avaliação e de identificação de erros ou lacunas no desempenho uns dos outros.

O autor conclui que o trabalho em equipa entre os professores será uma realidade efectiva quando um problema de um aluno do professor X não for apenas um problema do professor X mas de todos os professores dessa turma e de toda a comunidade escolar.

Morgado (2004, p. 42) considera a colaboração entre os professores *como uma das áreas de maior desenvolvimento potencial, pois, apesar de algumas experiências realizadas, a presença estruturada e regular de dispositivos e atitudes de cooperação nas nossas escolas constituir-se-á como excepção e não como regra*. Contudo, o autor adverte para a diferença que existe entre uma cultura de cooperação e uma *colegialidade artificial (imposta)*.

Morgado (2004) salienta a importância de duas condições para o desenvolvimento de uma cultura de cooperação entre os professores:

- Reflexão e partilha de experiências;
- Apoio e reconhecimento dos seus pares.

O desenvolvimento da qualidade na educação solicita que os professores assumam uma postura de reflexão e investigação, uma atitude de cooperação e uma disponibilidade para a aprendizagem permanente,

*(...) a necessidade de promover de forma cada vez mais consistente e alargada o trabalho cooperativo entre os professores decorre da assunção de que nenhum profissional, de forma isolada, será capaz de lidar eficazmente com a multiplicidade e a diversidade das necessidades educativas, sociais e psicológicas de*

*um grupo heterogêneo de alunos* (Villa e Thousand 1993, citados por Morgado 2004, p. 42).

As consequências do desenvolvimento de formas eficazes de cooperação, na opinião de Fullan e Hargreaves, (1996) citados por Morgado (2004), serão professores mais confiantes e seguros relativamente às suas capacidades, facilitando o desenvolvimento de padrões de desempenho que, provavelmente, não conseguiriam trabalhando de forma isolada e permitindo ainda a constituição de uma importante base de apoio para os necessários processos de mudança.

Uma verdadeira cultura de cooperação entre os professores assumirá como características essenciais, na opinião de Morgado (2004), a espontaneidade, o voluntariado, a orientação para o desenvolvimento. A reflexão partilhada, num ambiente de cooperação entre professores, deve basear-se numa atitude de investigação permanente, de forma a que experimentando, inovando e regulando as suas práticas, melhor possam responder às dificuldades colocadas pela diversidade e heterogeneidade dos alunos. Deste modo, acrescenta o autor, o trabalho cooperativo entre professores do ensino regular, professores das actividades de enriquecimento curricular, professores de apoio e outros técnicos envolvidos nos processos educativos, deve basear-se no respeito mútuo pelas competências, perspectivas e conhecimento de cada interveniente, assentar numa relação de paridade e exigindo, como requisitos, a definição de dispositivos de apoio e a disponibilidade para partilhar informação, conhecimentos e competências entre todos os elementos envolvidos.

A qualidade e a eficácia da cooperação entre os docentes traduzir-se-á na definição e distribuição de responsabilidades, no estabelecimento e aceitação de processos de tomada de decisão, na partilha e na utilização dos recursos disponíveis, e na definição de dispositivos de avaliação do trabalho realizado (Morgado, 2004, p. 44).

Segundo o mesmo autor, as consequências do desenvolvimento de formas eficazes de cooperação serão previsivelmente professores mais confiantes e seguros relativamente às suas capacidades, facilitando o desenvolvimento de padrões de desempenho que, provavelmente, não conseguiriam trabalhando de forma isolada.

### 3. Família e escola em cooperação

Relativamente ao papel dos pais, Barroso (s/d, p. 15) refere as vantagens da sua participação na escola:

*Em Portugal, e ao nível do estabelecimento de ensino, a participação dos pais ainda é, em geral, muito limitada. De um ponto de vista formal-legal, a sua participação está confinada à presença de seus representantes em alguns órgãos e no direito de serem informados sobre a escolarização dos filhos. O «novo decreto de gestão» (decreto-lei nº 172/91) reforça essa participação ao nível do «conselho de escola ou área escolar», mas a experiência em curso, mostra que os resultados estão muito aquém das expectativas que foram criadas pelo legislador.*

Barroso (s/d) distingue dois tipos de papéis que os pais podem desempenhar na escola:

- *Responsáveis pela educação dos alunos:* O pai e a mãe (ou encarregado de educação) individualmente considerados, como responsáveis legais da educação dos alunos, devem dispor dos meios para acompanhar a escolarização do seu educando e interferir na defesa dos seus interesses, no quadro das normas definidas para o serviço público da educação nacional e no respeito pelas competências profissionais dos professores.

Neste domínio, a participação dos pais faz-se quer a nível individual junto dos professores e director de turma, quer, eventualmente, a nível colectivo, através de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que os representam junto da direcção da escola.

- *Co-educadores:* As famílias constituem estruturas sociais com um impacto determinante no processo de socialização das crianças e dos jovens. Nesse sentido, é importante que a organização e gestão da escola permitam o envolvimento da família dos alunos, em particular do pai e da mãe, como co-educadores.

A família é a primeira responsável pela educação dos filhos.

A cooperação entre docentes, pais e outros profissionais é, na opinião de Morgado (2004), uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional, de qualidade na intervenção e de programas mais inclusivos.

Para que exista uma boa cooperação entre a escola e a família, há que cultivar uma atitude aberta, mas também são necessárias estruturas que tornem possível o encontro, a participação, a comunicação (Guerra, 2006).

Segundo os autores Alves e Leite (2005), a cooperação escola-família exige, vontade, tempo e perseverança de ambas as partes.

Referindo-se aos aspectos positivos da relação escola/família, Nóvoa (1992) declara que, *as escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar. É preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas “pertencem” à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito. Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino* (p.27).

São vários os estudos realizados que mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar. Em concordância, Marques (2001) acrescenta que, para além de um melhor aproveitamento, a relação de participação dos pais na escola *aumenta a motivação dos alunos pelo estudo, ajuda os pais a compreender melhor o esforço dos professores, melhora a imagem social da escola, e, por fim, ajuda os pais a serem melhores pais e os professores a serem melhores professores* (p. 20).

A colaboração dos pais, segundo o autor, é mais fácil quando não há rupturas culturais, ou seja, quando os valores da escola coincidem com os valores da família.

De acordo com Marques (2001), quando a escola se aproxima da família, regista-se uma pressão positiva no sentido de os programas educativos escolares responderem às necessidades dos vários públicos escolares. Além disso, pode ser uma oportunidade para os pais intervirem nos destinos das suas comunidades e desenvolverem competências de cidadania.

Muitas vezes é difícil manter uma relação de cooperação entre a escola e a família. E são algumas as razões apresentadas para justificar essas dificuldades. Marques (2001, p. 23) apresenta quatro tipos de obstáculos: *a tradição de separação*

*entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças na estrutura das famílias e os constrangimentos culturais.*

Segundo o mesmo autor, uma das formas da escola ultrapassar os obstáculos à colaboração dos pais é encará-los como parceiros, como os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Nesta perspectiva é importante a escola ter presente que a sua principal missão é o ensino, e não funções espúrias que não competem às organizações escolares, mas sim aos centros de inserção e de reeducação social ou às associações recreativas (Marques, 2001).

---

## **PARTE II - ESTUDO EMPIRICO**

---

## **CAPÍTULO 4 - O Contexto da Investigação**

### **1. Porto Santo - Localidade da Escola**

A Ilha do Porto Santo é a mais pequena ilha habitada do Arquipélago da Madeira e mede 11,4 km de comprimento por 6 km de largura, cuja superfície é de aproximadamente 42 km<sup>2</sup>. O Porto Santo é também conhecido por “Ilha Dourada” e é ladeado por um extenso areal de 9 km.

Actualmente, o Porto Santo constitui um só concelho com uma única freguesia. A população residente ronda os 5000 habitantes.

A Ilha caracteriza-se pela sua sazonalidade, aumentando a população no Verão.

#### **1.1 Nota histórica**

Foi em 1418 que os navegadores portugueses, João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira aportaram na Ilha do Porto Santo.

A origem do nome Porto Santo está relacionada com a chegada dos primeiros navegadores à ilha que, depois de terem passado por uma forte tempestade encontraram um porto seguro.

De entre os acontecimentos históricos mais relevantes da Ilha, há a destacar o facto de ter sido habitada por Cristóvão Colombo, após o seu casamento com Filipa Moniz, a filha de Bartolomeu Perestrelo.

O povoamento do Porto Santo, sob a ordem do Infante D. Henrique, foi feito por Bartolomeu Perestrelo que foi nomeado Donatário da Ilha.

Doadada em 1446 por D. Henrique a Bartolomeu Perestrelo, a Vila Baleira tornou-se concelho em 1835 e em 1996 foi elevada a cidade do Porto Santo.

O Porto Santo foi a primeira ilha a ser colonizada; nela se fez a cultura dos cereais. Aproveitou-se também uma matéria tintureira, o sangue de dragão, duma planta conhecida por dragoeiro, já extinta; Promoveu-se ainda a criação de gado, a pesca e a plantação da vinha.

Sendo uma das ilhas que constituem o arquipélago da Madeira, o Porto Santo é diferente da ilha da Madeira, tanto a nível da vegetação, como a nível da orografia.

A ilha do Porto Santo é rematada a sul com uma extensão de areia dourada, conhecida pelas suas características terapêuticas e pela sua beleza, o que a torna numa estância balnear muito apreciada. Actualmente são muitas as pessoas que procuram a Ilha em tempo de férias.

A actividade turística dá ao Porto Santo um dinamismo económico que se tem acentuado cada vez mais. A construção do aeroporto em 1960, que foi aumentado em 1973, foi um factor que em muito contribuiu para a sua expansão económica e turística.

## **2. Caracterização da Escola Nossa Senhora da Conceição**

A Escola Nossa Senhora da Conceição - Externato exerce funções de acordo com o estatuto do ensino Particular e Cooperativo nos termos do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, da Associação Portuguesa de Escolas Católicas e também do Ideário da Congregação.

É de referir ainda que esta escola usufrui de autonomia, visto ter-lhe sido concedido paralelismo pedagógico, bem como mantém um contrato de Associação com a Secretaria de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira. Isto significa que, a nível financeiro, depende totalmente do Estado.

### **2.1. Breve Historial da Escola**

A escola Nossa Senhora da Conceição, como instituição, teve início em Outubro de 1940, nas instalações da antiga Casa do Povo do Porto Santo. Na altura, a escola desenvolvia apenas a Educação Infantil, com crianças do sexo feminino. A educação das crianças era assumida, na sua totalidade, pelas Irmãs, que eram as professoras. Posteriormente (três anos), a escola continuou numa casa arrendada, na Avenida Vieira de Castro, no sítio da Fontinha. Além da Educação Infantil deu-se início ao Primeiro Ciclo, com crianças de ambos os sexos.

Finalmente, a 9 de Dezembro de 1985, foram inauguradas as actuais instalações, ao lado das instalações anteriores, funcionando apenas com o 1º ciclo do ensino básico.

É de referir que a escola passou a regime de tempo inteiro no ano lectivo 2002/2003 e a educação pré - escolar reiniciou um ano mais tarde, no ano lectivo 2003/2004.

## 2.2. O Espaço Físico



**Figura 2** - Edifício da Escola

A Escola fica localizada na Avenida Vieira de Castro, N.º 66, Freguesia e Concelho do Porto Santo, no sítio da Fontinha.

O edifício escolar tem três pisos e varandas. Existem sete salas de aula: quatro salas de aula para as actividades curriculares e de enriquecimento curricular, uma sala de informática, uma sala denominada de videoteca e uma sala para o pré-escolar. Tem ainda uma sala de Professores, gabinete da direcção, uma pequena sala para atendimento, um corredor coberto, uma garagem, uma lavandaria e duas arrecadações. A escola possui também uma cozinha, um refeitório e respectiva despensa, um quarto de apoio às auxiliares da acção educativa e sete sanitários.

A escola é ladeada por um espaço coberto e outro descoberto nos quais as crianças realizam as suas actividades lúdicas e recreativas.

### 2.3. Participantes na Investigação



**Figura 3** - Comunidade Escolar no ano lectivo 2008/2009

- **Alunos**

**Quadro 2** - Alunos por ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	Nº de Alunos
Pré – Escolar	25
1º	21
2º	22
3º	23
4º	22
<b>Total de alunos</b>	<b>113</b>

- **Pessoal Docente**

**Quadro 3** - Dados do pessoal docente

Docentes	Função / Categoria	Grupo etário	Género	Tempo de Serviço (total)	Tempo de Serviço na Escola	Situação Profissional
A1	Educadora		F		3	Contrato
A2	Educadora		F		3	Contrato
A3	Titular 1º Ano		F		3	Contrato
A4	Titular 2º Ano		F	4 anos	4 anos	QE
A5	Titular 3º Ano		F			QE
A6	Titular 4º Ano		F			Requisição
A7	AEC		F			QE
A8	AEC		F			QE
A9	AEC		F			Requisição
A10	AEC		F			Contrato
A11	Directora		F			QE

Dos 11 professores existentes na escola 5 pertencem ao quadro da escola, 2 são requisitados e 4 são contratados.

- **Pessoal não Docente**

**Quadro 4 - Dados do pessoal não docente**

Auxiliares da Acção Educativa	Função	Anos de serviço na Instituição	Género	Grupo Etário
B1	Auxiliar de Acção Educativa	5	F	De 35 a 45
B2	Técnica Auxiliar de Infância	5	F	Menos de 35
B3	Vigilante		F	Mais de 45 anos
B4	Administrativa	4	F	De 35 a 45
B5	Empregada de Refeitório	6	F	De 35 a 45
B6	Empregada de Limpeza		F	Menos de 35

As auxiliares da acção educativa são todas efectivas na escola. A Administrativa é contratada.

- **Pais e Encarregados de Educação dos Alunos**

Além da Comunidade Escolar foram envolvidos neste estudo de investigação os pais e encarregados de educação dos alunos.

De seguida serão apresentados, em quadro, alguns dados sobre os pais e encarregados de educação, retirados dos projectos curriculares de turma, relativamente ao nível de escolaridade e situação profissional. Estes dados foram obtidos no ano lectivo 2008/2009.

- **Habilitações Académicas**

**Quadro 5 - Habilitações Académicas de Pais e Encarregados de Educação**

	Pré-Escolar		Ensino Básico		Total
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
Não sabe ler nem escrever	-	-	1	1	2
Sabe ler e escrever com o 1º Ciclo incompleto	-	-	1	1	2
Completo o 1º Ciclo	-	-	14	8	22
Completo o 2º Ciclo	9	2	12	12	35
Completo o 3º Ciclo	1	3	22	14	40
Ensino Secundário / 12º Ano	15	17	28	35	95
Ensino Pós secundário	-	-	-	2	2
Ensino Superior e pós – graduação	1	4	9	14	28
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>87</b>	<b>87</b>	<b>226</b>

- **Situação Profissional**

**Quadro 6 - Situação Profissional de Pais e Encarregados de Educação**

Profissão dos Pais / Encarregados de Educação	Dos alunos do Pré-Escolar		Dos alunos do 1º Ciclo		Total
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
<b>Categorias Sócio – profissionais</b>					
Empresários da Indústria e do Comércio	4	-	7	3	14
Empregados de Comércio e Serviços (Hotelaria)	-	13	5	29	47
Trabalhadores de produção (Construção Civil)	11	-	13	-	24
Funcionários Públicos	5	4	25	11	45
Militares	-	-	2	-	2
Domésticos	5	5	-	9	19
Desempregados	-	-	3	5	8
Reformados	-	-	1	-	1
Outros	-	1	26	24	51
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>87</b>	<b>87</b>	<b>226</b>

### 3. Organização das Actividades Promovidas pela Escola

#### 3.1. Actividades de Enriquecimento Curricular

Segundo a Portaria nº 110/2002, no artigo 5º, *As Actividades de Enriquecimento Curricular a desenvolver são designadamente de carácter desportivo, artístico, tecnológico, de formação pluri-dimensional e de ligação da escola com o meio.*

Para atingir a finalidade legislativa referida anteriormente, a escola Nossa Senhora da Conceição organizou as actividades de enriquecimento curricular em clubes, cujo objectivo principal foi facultar ao aluno uma postura dinâmica na construção do seu próprio conhecimento.

Ao longo do ano lectivo 2008/2009 existiram os seguintes clubes na escola: Clube das TIC, Clube Europeu, Clube das Artes e o Clube das Ciências.

De seguida apresenta-se as actividades que eram desenvolvidas em cada clube.

- i. *Clube das TIC* - integra a Informática, a Escrita e a Comunicação Criativa.
- ii. *Clube Europeu* - explora a temática da União Europeia com a turma do 4.º ano de escolaridade.
- iii. *Clube das Artes* - integra as áreas de Artes Plásticas, Teatro/Dança Criativa.
- iv. *Clube das Ciências* - está associado às seguintes áreas: Ciência Viva, Programa Eco-Escolas (Educação Ambiental), Formação Cívica e Matemática.

É de salientar que o Programa Eco-Escolas é um Projecto desenvolvido em colaboração com a autarquia, nomeadamente a Empresa Porto Santo Verde e a Câmara Municipal do Porto Santo. Acrescente-se ainda que a autarquia do Porto Santo realiza, com as turmas do 3º e 4º anos, algumas actividades no âmbito da Protecção Civil.

Para além das actividades integradas nos Clubes foram implementadas outras, designadamente: a sala de estudo, o inglês, o grupo instrumental, o grupo coral, a educação e expressão físico/motora e a catequese. A catequese foi uma actividade solicitada à escola pelos párocos do Porto Santo.

Refira-se que, para além das Actividades de Enriquecimento Curricular, alguns alunos participaram nas *Actividades de Ocupação de Tempos Livres*. A actividade promovida foi o mini-basquete.

### 3.2. Outras Actividades/Comemorações

Estas actividades, designadas por Comemorações e que se integram no Projecto Educativo da Escola, têm como finalidade envolver todos os intervenientes no processo educativo (pais, alunos, professores, auxiliares da acção educativa, comunidade local), na formação cívica das crianças.

As Comemorações são planeadas no início de cada ano lectivo, tendo em conta a avaliação feita no final do ano anterior, pela comunidade escolar e educativa.

No ano lectivo 2008/09, as actividades/comemorações realizadas foram as seguintes: Abertura do Ano Lectivo, Dia Mundial das Missões, Dia Mundial da Alimentação, Pão-De-Deus, São Martinho/Magusto, Dia Mundial do não Fumador, Advento, Festa da Padroeira Nossa Senhora da Conceição, Natal, Dia de Reis, Santo Amaro, celebração da Fundação da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias a 15/01/1884, Carnaval, Quaresma, Dia do Pai, Dia da Árvore e da Floresta, Páscoa, Assembleia Geral de Alunos, Dia da Liberdade (25 de Abril de 1974), Mês de Maria, Dia da Mãe, Dia da Criança, Dia do Ambiente, Santos Populares (São João), Eucaristia dos Finalistas, Viagem para os alunos finalistas do 4º Ano, Encerramento do Ano Lectivo.

### 4. Regime de Funcionamento

A escola em estudo funciona em regime de tempo inteiro. As actividades curriculares realizam-se no turno da manhã e as actividades de enriquecimento curricular são desenvolvidas na parte da tarde.

**Quadro 7 - Horário dos alunos do 1º ciclo**

1.º e 2.º Anos	Aulas Curriculares	Actividades de Enriquecimento curricular
	8h30 às 13h30	14h30 às 18h30
Lanche da manhã	10h45 às 11h15	
Almoço	13h30 às 14h30	
Lanche da tarde	16h30 às 17h	

3.º e 4.º Anos	Aulas Curriculares	Actividades de Enriquecimento curricular
	8h00 às 13h00	14h00 às 18h00
Lanche da manhã	10h30 às 11h00	
Almoço	13h00 às 14h00	
Lanche da tarde	16h00 às 16h30	

- **Crianças do Pré - Escolar**

**Quadro 8 - Horário das crianças do Pré Escolar**

Horário de funcionamento do pré - escolar	
Entrada na escola	8h30
Intervalo da manhã	10h00
Almoço	12h00
Intervalo da tarde	15h30
Saída da escola	18h00

## 5. Ideário da Escola

### 5.1. Identidade da Escola Nossa Senhora da Conceição

A escola Nossa Senhora da Conceição, na sua missão educativa, rege-se pelo Ideário das escolas da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias e exerce funções de acordo com o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Orienta-se pela legislação aplicável a estes estabelecimentos de ensino e respeita as recomendações técnicas decorrentes do exercício das atribuições específicas competentes da Secretaria Regional de Educação e Cultura, exercendo funções de acordo com o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Pela força da sua missão e tendo em atenção os níveis de desenvolvimento dos educandos a quem se destinam, propõe-se:

- Promover o pleno desenvolvimento da personalidade do educando, proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento integral e preparando-o para uma reflexão crítica e consciente sobre os valores cívicos, estéticos, morais e religiosos;
- Facultar ao aluno os meios adequados para adquirir uma formação humana e científica que o torne capaz de colaborar na construção duma

sociedade em que seja possível a paz, a cooperação e a solidariedade entre os povos;

- c) Educar no respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, no exercício da tolerância e na valorização dos diferentes saberes e do pluralismo cultural;
- d) Incentivar a prática de atitudes que levem à formação de cidadãos livres e responsáveis, autónomos e abertos ao diálogo, respeitando os outros e as suas ideias.

### **5.2. Escola Católica**

A Escola de Nossa Senhora da Conceição, como escola católica, visa a formação integral do aluno, segundo os valores evangélicos (cf. GE, 8). Sendo assim, procura:

- a) Despertar para os valores espirituais e para a abertura ao transcendente;
- b) Apresentar a pessoa e a mensagem de Jesus Cristo como proposta de salvação;
- c) Promover o diálogo entre fé e a cultura, em ordem à síntese pessoal entre fé, cultura e vida;
- d) Proporcionar à Comunidade Educativa um lugar de fé, onde se testemunhem os valores cristãos;
- e) Agir em comunhão com a Igreja Católica, respeitando as suas orientações e colaborando na sua missão educativa.

### **5.3. Escola das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias**

A Escola das Irmãs FNSV desenvolve a sua acção educativa inspirada no carisma da Irmã *Wilson*, vivido ao longo do tempo pela Congregação nos diversos países, junto dos mais pobres de pão, cultura, amor, justiça, fé e esperança (cf. C 5). Esta missão educativa tem como princípios:

- a) Abrir-se a todas as classes sociais, credos, etnias e culturas;

- b) Ter presente que Deus é Pai e nos ama, desenvolvendo no educando a confiança ilimitada na Sua bondade e misericórdia (cf. CIW 97);
- c) Levar o educando a criar relações de amizade com Jesus Cristo, que o conduz à partilha, à ajuda e à aceitação do outro;
- d) Cultivar a fé, criando espaços de oração e de celebração dos sacramentos, como meio de conseguir uma assimilação pessoal e crescente dos valores cristãos, conduzindo a uma compromisso apostólico;
- e) Inculcar o amor filial à Virgem Maria, nossa Mãe e Mãe da Igreja;
- f) Comprometer-se na educação para a solidariedade, a paz, a amizade, a fraternidade e a alegria (cf. CIW 17 e 43);
- g) Promover a defesa do ambiente e da natureza, através da educação para os valores ecológicos.

## **6. Projecto Educativo da Escola**

Segundo o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da Comunidade em que se insere.

Afirmar a sua identidade é, sem dúvida, um dos maiores desafios que hoje se coloca à escola. Neste contexto, a elaboração de um Projecto Educativo próprio assume especial significado como um documento que expressa a sua identidade como escola e clarifica a sua acção educativa.

Com base na introdução anterior seleccionamos as áreas consideradas prioritárias para a escola em estudo, representadas no seu Projecto Educativo.

### **Áreas Prioritárias:**

1. *Aumentar o sucesso escolar;*
2. *Ensinar a condição humana;*
3. *Promover a relação escola/família.*

## **1. Aumentar o sucesso escolar**

### **Objectivos:**

- 1.1 Melhorar o resultado das aprendizagens dos alunos;*
- 1.2 Reduzir o número de retenções (de dois para um);*
- 1.3 Proporcionar ao aluno um papel activo e autónomo na construção do seu próprio conhecimento;*
- 1.4 Aplicar diversos instrumentos de avaliação.*

### **Estratégias:**

- 1.1 Actividades curriculares na parte da manhã;*
- 1.2 Aderir ao Plano Nacional e Regional de leitura;*
- 1.3 Promover a formação de professores ou equipas de professores na área da Língua Portuguesa (Didáctica da Língua Oral e Escrita) e da Matemática (CEM - Construindo o Êxito em Matemática);*
- 1.4 Criar dinâmicas de promoção da confiança na relação professor/aluno: jogos, trabalhos de investigação;*
- 1.5 Partilha, entre os docentes, sobre o processo educativo dos alunos, em reuniões semanais.*

## **2. Ensinar a condição humana**

### **Objectivos:**

- 2.1 Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;*
- 2.2 Despertar e reintegrar os valores humanos, culturais e familiares da vida em sociedade;*
- 2.3 Reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo quanto é humano;*

*2.4 Educar para a verdade, para a cooperação, para a responsabilidade, para a auto-estima e autoconfiança, para o amor e respeito por si, pelos outros e pela Natureza.*

***Estratégias:***

*2.1 Desenvolver actividades utilizando a metodologia de projecto (clubes);*

*2.2 Na área de projecto trabalhar o meio ambiente, a educação para o consumo, a alimentação saudável e a ecologia;*

*2.3 Proporcionar um ambiente de harmonia, favorável à formação de uma personalidade equilibrada, através do asseio e decoração dos espaços escolares (pátio, salas de aula e outros);*

*2.4 Cultivar relações de amizade e respeito pelo outro que se traduz: na forma serena de falar e dialogar, na resolução de conflitos, no bom desempenho das tarefas, na criatividade.*

***3. Promover a relação escola/família***

***Objectivos:***

*3.1 Reforçar os laços de cooperação entre a escola, a família e a comunidade local;*

*3.2 Garantir a socialização com todos os intervenientes da comunidade educativa, dando particular ênfase à participação dos Encarregados de Educação;*

*3.3 Promover o contacto e troca de experiências entre os alunos, pais e outros elementos da Comunidade local.*

***Estratégias:***

*3.1 Promover o diálogo da escola com a família, sobretudo através de espaços de carácter informal (festas, exposições, colóquios);*

*3.2 Participação activa de pais e encarregados de educação, mais especificamente, na sala de aula partilhando experiências e conhecimentos;*

*3.3 Envolvimento dos encarregados de educação em reuniões de avaliação e de carácter pedagógico e administrativo.*

## **CAPÍTULO 5 - Metodologia**

As mudanças na educação, e concretamente no âmbito das lideranças escolares, dependem, em certa medida, do que os professores pensam e fazem. Daí, a importância de estudar esta dimensão para compreender como as transformações educativas são vistas pelos seus principais agentes, bem como compreender o que os professores privilegiam ou ignoram.

No início do século XXI, tendo-se formado o consenso de que todos os procedimentos educativos deverão possuir eficácia, validade e garantia provadas cientificamente, a educação começou a criar os seus próprios métodos de investigação científica (Sousa, 2005). A investigação em educação é agora efectuada por educadores e professores, com a sua metodologia própria, conclui o mesmo autor.

Ao optarmos por uma metodologia estamos a enveredar por uma forma específica de abordar a realidade que pretendemos apreender. Para tal, todas as fases e procedimentos da opção metodológica devem reger-se por critérios de pertinência na sua adopção.

No decurso de um trabalho de investigação, o investigador terá de, segundo Fortín (1999), determinar os métodos que irá utilizar para obter as respostas às questões levantadas.

### **1. Opção Metodológica**

Neste estudo de investigação a abordagem será sobretudo qualitativa e de natureza etnográfica, pelo facto de se ter como objectivo geral a descrição da cultura de uma escola, no âmbito da cooperação na gestão escolar, na perspectiva da melhoria do processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Quando se tem como objectivo a descrição de uma cultura é adequado a utilização de uma metodologia de cariz etnográfico.

## 2. Investigação Qualitativa

A utilização do método de investigação qualitativa impõe que se observe, descreva, interprete e aprecie o meio e o fenómeno tal como se apresenta e sem tentar controlar, afirma Fortín (1999).

Num artigo sobre os paradigmas da investigação em educação, publicado por Fernandes (1991), o autor refere que o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. No paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

A investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter.

Fernandes (1991) apresenta algumas limitações deste método, sendo elas: o tempo que é necessário para este tipo de observações, e que nem sempre é possível por parte do investigador; a questão da objectividade devido à forte componente de observações que poderão traduzir as atitudes e convicções dos observadores; e, por fim, o forte envolvimento do investigador com os sujeitos sob investigação que, ao se aperceberem qual o comportamento que o observador espera deles, podem utilizar estratégias que conduzam a tais comportamentos, o que vicia seriamente os resultados da investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 70), o objectivo da investigação qualitativa é “compreender o comportamento e experiência humanos. (...) compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. Além disso, afirmam que a investigação qualitativa possui cinco características básicas que a definem, a saber:

- O ambiente natural é fonte directa de dados e o investigador é o principal instrumento desse tipo de pesquisa;
- A investigação é descritiva;
- O fundamental é o processo, o modo como os resultados se formam;

- A análise dos dados ocorre de forma indutiva;
- Enfatiza-se o significado e as perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Na opinião de Fernandes (1991), uma das vantagens da investigação de natureza qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Acrescenta ainda, que isso deriva do facto de se utilizarem técnicas tais como: entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas actividades, e análise de produtos escritos.

### **3. Etnografia e Observação Participante**

A etnografia, de acordo com Spradley (1979), deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo.

Sabirón (2001) esclarece que a etnografia não se esgota numa finalidade estritamente descritiva, especialmente na investigação sobre o conjunto dos fenómenos educativos; a finalidade consciencializadora e dialéctica da investigação nessa área, confere à investigação etnográfica uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica.

Referindo-se às práticas pedagógicas e à inovação, Fino (2003) apresenta a etnografia crítica, resultado do olhar qualificado, informado e reflectido pela experiência directa do terreno, como um meio para que aconteça “um pouco de mudança”. Neste sentido, a etnografia da educação, pode constituir uma ferramenta poderosa para a compreensão dos intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas.

A etnografia, na opinião de Rockwell (1986), constitui um excelente método para unir a pesquisa empírica com o processo de construção teórica. Ou seja,

*O etnógrafo observa e paralelamente interpreta. Selecciona do contexto o que há de significativo em relação à elaboração teórica que está a realizar (p. 50).*

Tendo em conta os objectivos desta investigação, privilegiamos na recolha dos dados, a observação participante, registando os comportamentos e acontecimentos no momento em que ocorreram. Este método permite estudar de forma mais detalhada factos ou situações que serão importantes para a compreensão da realidade em estudo.

Os dados recolhidos, pelo investigador, durante a sua estada no campo, são provenientes de diversas fontes: “observação participante” e “entrevistas etnográficas” Fino (2003). As entrevistas etnográficas são definidas como as conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas. Engloba também o estudo dos documentos “oficiais”, documentos “pessoais”, nos quais os “nativos” revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios.

Na opinião de Lapassade (2001) existem três tipos de observação participante:

- Observação participante periférica;
- Observação participante activa;
- Observação participante completa.

A observação participante é um meio que precisa menos da sistematização das observações (Lessard-Hébert, 1996). Pressupõe que o observador não pode ou não quer determinar, à partida, quais os comportamentos ou acontecimentos que serão objecto da sua observação. Segundo o autor supracitado, os instrumentos privilegiados para o registo de dados recolhidos, neste tipo de observação, poderão ser as **notas de terreno** ou o **diário de bordo**. No **diário de bordo** são anotados os dados relativos ao desenvolvimento da intervenção do observador, reacções dos sujeitos ou comportamentos inesperados, ou ainda acontecimentos significativos para avaliação do projecto em estudo.

Jorgensen (1989) citado por Flick (2005) apresenta uma lista de sete traços da observação participante e os seus objectivos:

1. *Um interesse concreto no significado e na interacção humana, encarados na óptica das pessoas que fazem parte das situações e contextos concretos;*
2. *O posicionamento no aqui e agora das situações do dia-a-dia, fundamento da pesquisa e do método;*
3. *Uma forma de teoria e de teorizar, que valoriza a interpretação e a compreensão da natureza humana;*
4. *Uma lógica e um processo de pesquisa em aberto, flexíveis, oportunistas, que exigem contínua redefinição do que é problemático, assente nos factos observados e nos contextos concretos da existência humana;*
5. *Uma concepção e abordagem do estudo dos casos qualitativa e em profundidade;*
6. *O desempenho de um ou mais papéis de participante, os quais implicam a criação/manutenção de relações com os nativos do terreno;*
7. *O uso da observação directa, a par de outros dados de colecta de dados*  
(p. 142)

Neste trabalho foi utilizada a observação participante completa por oportunidade, pelo facto da investigadora “ser membro da situação que foi objecto de estudo”.

#### **4. A Recolha de Dados**

Os dados foram recolhidos ao longo do ano lectivo 2008/09 tendo subjacente os seguintes objectivos:

- a) Identificar a relevância da cooperação na cultura e no clima da escola;
- b) Caracterizar a influência do líder/gestor escolar no desenvolvimento da cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos;

- c) Averiguar o papel da cooperação escolar, no âmbito da trilogia escola - família - comunidade, e respectiva influência no processo ensino e a aprendizagem dos alunos;
- d) Descrever as metodologias, estratégias e práticas de cooperação vigentes na organização escolar;
- e) Conhecer a opinião dos pais/encarregados de educação acerca da cooperação entre a escola e a família, no percurso escolar dos educandos, e o papel do director neste âmbito.

Para Hérbert e Goyette (1990), a validade do instrumento de recolha de dados levanta o problema de saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa observar, isto é, se com a utilização do presente instrumento de recolha de dados obtém os dados que dê resposta à questão de investigação.

#### **4.1. Notas de Campo**

As notas de campo incluem uma fase descritiva e uma fase interpretativa (Sabirón, 2001).

Segundo o autor acima mencionado, a fase descritiva tem início quando se procede ao registo do conjunto de informações obtidas; a fase interpretativa implica, da parte do investigador, rigor na descrição, análise e interpretação dos fenómenos em estudo. O objectivo deste rigor é assegurar a pertinência e a compreensão da informação elaborada.

Os registos, considerados pertinentes, foram feitos diariamente pela investigadora, a partir das observações e dos contactos formais e informais que aconteciam na escola.

Segundo Esteves (2008), as notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação.

O objectivo das notas de campo é, segundo o mesmo autor, registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos

que interagem nesse contexto e que está a ser objecto de observação. Neste contexto as notas de campo serviram para registar aquilo que foi observado nas diversas situações ocorridas na escola: reuniões de pais e de conselho escolar, os alunos na sala de aula e nos recreios, festividades que envolveram os pais e a comunidade escolar, momentos de trabalho e lazer com a comunidade docente e não docente.

As notas de campo incluem: registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas), respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto. Incluem ainda, material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas o investigador vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta.

#### 4.2. A Triangulação

Neste trabalho de investigação foi ainda utilizada, complementarmente, a técnica de análise de **triangulação: questionários, entrevistas semi-estruturadas e análise documental**, como uma estratégia de investigação para confirmar ou infirmar os dados obtidos pelos métodos etnográficos.

A palavra triangulação designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno (Flick, 2005).

A triangulação, na opinião do autor acima mencionado, pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos. Acrescenta o autor que, enraizar, não significa testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação é mais uma alternativa à validação que uma estratégia de validação de resultados e procedimentos, melhorando o alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos.

A triangulação pode significar a combinação de vários métodos qualitativos, mas pode também significar a combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Neste caso, as perspectivas metodológicas diferentes complementam-se no estudo de um assunto, e isso é concebido como forma de compensar as fraquezas e dos pontos

cegos de cada um dos métodos. Contudo, os diferentes métodos mantêm-se autónomos, funcionando lado a lado, tendo como ponto de encontro o assunto estudado.

A combinação das duas abordagens, segundo Flick (2005), é mais frequentemente estabelecida pela articulação dos resultados da investigação qualitativa e quantitativa no mesmo projecto ou em projectos diferentes. O autor apresenta como exemplo a combinação de resultados de um inquérito e de um estudo por entrevista, apresentando diferentes objectivos:

- Obter sobre o assunto em estudo um conhecimento mais alargado do que o proporcionado por uma única abordagem;
- Validar mutuamente os resultados das duas abordagens.

Desta combinação podem surgir três tipos de resultados (Kelle e Erzberger 2002, citado por Flick 2005):

1. Os resultados qualitativos e os resultados quantitativos convergem, confirmam-se mutuamente e apoiam as mesmas conclusões;
2. Os dois resultados evidenciam aspectos diferentes de um problema mas, complementam-se e conduzem a um quadro mais completo;
3. Os resultados qualitativos e os resultados quantitativos são divergentes ou contraditórios.

#### **4.2.1. O Questionário aos Pais**

O inquérito por questionário foi aplicado aos pais/encarregados de educação de todos os alunos do Pré-Escolar e do 1º Ciclo. Com a aplicação deste questionário pretendeu-se recolher informação sobre o modo como os pais/encarregados de educação encaram a função do director escolar, nomeadamente no âmbito da cooperação entre a família e a escola, e também as consequências da cooperação para o processo educativo da criança. Recorreu-se a este instrumento de recolha de dados, pelo facto de ser difícil conhecer a opinião dos pais utilizando apenas a observação e as conversações informais, como é específico do método etnográfico.

O inquérito, segundo Lessard-Hébert (1996, p. 100), é uma maneira indirecta de recolher dados sobre a realidade. Questionando os sujeitos oralmente ou por escrito, tentam obter respostas que,

- a) *Exprimam percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprio;*
- b) *Permitam, por inferência, supor que os sujeitos apresentam capacidades, comportamentos ou processos que não poderiam observar ao vivo.*

Quivy e Campenhoudt (2005) referem que o inquérito por questionário serve para colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Os autores anteriormente mencionados apresentam alguns objectivos para os quais o método é especialmente adequado:

- O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões;
- A análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão;
- Os casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade.

Em relação às principais vantagens deste método, Quivy e Campenhoudt (2005) apresentam o seguinte:

- *A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises;*
- *O facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método. É preciso sublinhar, no entanto, que esta representatividade nunca é*

*absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas - as que têm sentido para a totalidade da população em questão (p. 189).*

#### **4.2.2. A Entrevista Semi-Estruturada**

Considerando a natureza da investigação que se pretendia realizar optámos por utilizar a entrevista semi-estruturada aos educadores/professores da escola.

Com a aplicação da entrevista semi-estruturada quisemos registar a opinião da comunidade docente relativamente à postura do director como agente promotor de trabalho cooperativo; a relevância da aprendizagem cooperativa; e, por fim, sobre a expressão de cooperação existente (ou não) na escola.

Segundo afirmam Hérbert e Goyette (1990), um dos aspectos importantes durante a recolha de dados são as formas de registo. Os dados das entrevistas devem ser registados por escrito (codificados, formatados) para serem tratados.

Esta categorização da informação incluiu também a análise e recolha feita em alguns documentos da escola: Ideário, Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual.

O método de entrevista permite ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos, referem Quivy e Campenhoudt (2005). A técnica de entrevista é útil quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos permitindo aceder a dados com autenticidade e profundidade (Albarello et al., 1997). A entrevista é, segundo Selltiz citado por Gil (1999), bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem, ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Fortín (1999) afirma que a entrevista, apresenta algumas vantagens, das quais se destacam a taxa de respostas elevada, maior eficácia na descoberta de informações sobre aspectos complexos, assim como sentimentos. Acrescenta Gil (1999), que a possibilidade de obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social e acerca do comportamento humano são duas das vantagens da utilização da

entrevista na pesquisa do foro social, assim como a possibilidade dos dados serem susceptíveis de classificação e de quantificação.

O que caracteriza a entrevista semi-estruturada, segundo Flick (2005), é a incorporação de perguntas mais ou menos abertas, no guião. Espera-se que o entrevistado responda livremente a essas perguntas. Na opinião do autor podem surgir alguns problemas neste tipo de entrevista: problemas de equilíbrio entre as recomendações do guião e os objectivos da investigação; e problemas em relação ao modo de o entrevistado se exprimir. A fim de minimizar estas dificuldades o entrevistador tem de decidir na entrevista que perguntas fazer, quando e em que ordem.

Hopf (1978) citado por Flick (2005), apresenta algumas razões que podem condicionar o entrevistador relativamente à sua função de orientador de uma entrevista com um guião flexível. As questões abertas podem gerar algum bloqueio na forma como o entrevistador escuta as respostas e formula novas questões. As razões podem ser:

- A função protectora do guião, para enfrentar a incerteza de uma situação de conversa aberta e indefinida;
- O receio do entrevistador de falhar as metas da investigação (por exemplo, deixar de lado um assunto);
- O dilema entre a pressão do tempo (devido às limitações de tempo do entrevistado) e o interesse do investigador na informação.

Quivy e Campenhoudt (2005) referem que a entrevista semi-estruturada não é conduzida por um grande número de perguntas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas - guia abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação. Os mesmos autores enunciam, que o investigador deverá apenas reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.

## 5. Análise e Tratamento de Dados

O método escolhido para o tratamento dos dados deve estar de acordo com os objectivos assim como com o desenho do estudo, afirma Fortín (1999).

Nesta perspectiva, e na tentativa de descrever a cultura emergente do contexto estudado, optou-se pelas seguintes questões:

- 1) Que consequências pode ter um trabalho cooperativo na cultura e no clima da escola?
- 2) Qual o papel da gestão de topo na promoção do desempenho cooperativo?
- 3) O que pensam os professores sobre o processo de ensino/aprendizagem cooperativa?
- 4) Quais as práticas de cooperação instituídas na escola?
- 5) Qual a concepção dos pais/encarregados de educação acerca da cooperação entre a escola e a família?

Estas questões deram origem às principais categorias de análise dos dados recolhidos, a partir da observação participante, complementada pela técnica da análise de conteúdo feita a partir dos dados das entrevistas, do questionário aos pais/encarregados de educação, e dos documentos administrativos e pedagógicos da escola.

### 5.1. Análise de Conteúdo

Berelson (1952, 1968) citado por Carmo (1998), define *Análise de Conteúdo* como *uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação* (p. 251). Pormenorizando:

Objectiva - porque a análise deve ser efectuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções suficientemente claras e precisas para que investigadores diferentes, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, possam obter os mesmos resultados.

Sistemática - porque a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objectivos que o investigador quer atingir.

Quantitativa - uma vez que, na maior parte das vezes, é calculada a frequência dos elementos considerados significativos.

O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, visto que oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, afirmam Quivy e Campenhoudt (2005).

Segundo Vala (1999), a análise de conteúdo é actualmente uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada nas ciências humanas e sociais. Por sua vez, Bardin (2003) refere que a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo.

De acordo com Fortín (1999), a análise processa-se por duas fases: a fase A na qual se procede à recolha dos dados e a fase B na qual é feita a leitura dos dados com conseqüente interpretação.

As principais vantagens da análise de conteúdo, segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p. 230) são as seguintes:

- Todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito;
- Obrigam o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias. Com efeito, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito;
- Uma vez que têm como objecto uma comunicação reproduzida num suporte material (geralmente um documento escrito), permitem um controlo posterior do trabalho de investigação;

- Vários deles são construídos de uma forma muito metódica e sistemática sem que isso prejudique a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador.

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2005), os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (como, por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das co-ocorrências dos termos utilizados). De facto, apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações.

Uma vez que a análise dos dados esteja completa, os investigadores devem rever a literatura para colocar os resultados dentro do contexto do que já é conhecido sobre o assunto.

## **6. Percurso da Investigação**

### **6.1. Aspectos Éticos**

Hérbert e Goyette (1990) consideram que a responsabilidade ética deve andar a par com a preocupação científica conduzida no campo. A ética, é pois, afirma Fortín (1999), a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta. Por outras palavras, a ética é o conjunto de permissões e interdições que têm um enorme valor na vida dos indivíduos e na qual se inspiram para guiar a sua conduta.

Hérbert e Goyette (1990) referem que dois princípios éticos deverão orientar o investigador: primeiro deverá informar os indivíduos sobre os objectivos da investigação e as actividades que pretende levar a cabo, bem como sobre as tarefas ou riscos que um envolvimento da parte deles poderá implicar e segundo, deverá proteger os indivíduos, contra riscos. Será também aconselhável ter em conta a protecção das informações.

## 6.2. Direitos Fundamentais das Pessoas

Comprometer-se com um estudo de investigação implica a responsabilidade pessoal e profissional de assegurar que o estudo seja sólido do ponto de vista ético e moral. Desta forma, os direitos humanos necessitam sempre de ser protegidos.

Os sujeitos têm o direito a receber um tratamento justo e equitativo antes, durante e após a realização do estudo, refere Polit (1995). Assim, os sujeitos e instituições têm o direito de serem informados sobre a origem, o objectivo e a duração da investigação, assim como os métodos utilizados no estudo. Estando cientes destes direitos e princípios, será primordial no trabalho de investigação respeitá-lo.

## 6.3. Processo de Desenvolvimento da Investigação

Tendo em conta o anteriormente referido, o percurso deste estudo envolveu as seguintes fases:

**1ª) Apresentação**, à comunidade docente e não docente, do trabalho de investigação a ser desenvolvido na escola durante o ano lectivo 2008/2009.

Esta comunicação foi feita em contexto de reunião. Os pais e encarregados de educação foram informados na altura da aplicação do questionário.

Com os alunos, o tema do trabalho foi pouco divulgado por não se considerar pertinente. Apenas foi comunicado que a investigadora estava a fazer um estudo; isto quando era necessário efectuar observações em contexto de sala de aula.

É de referir a receptividade e disponibilidade demonstradas por todas as pessoas que foram solicitadas a colaborar neste estudo.

**2ª) Fase da reflexão e da exploração.** Esta foi a fase em que se deu início às conversas informais sobre o tema do trabalho de investigação.

**3ª)** A terceira fase pode ser designada de **trabalho de campo** e consistiu na recolha de dados através da realização de observações, entrevistas semi-estruturadas ao pessoal docente, questionário aos pais, consulta de alguns documentos de carácter administrativo e pedagógico da escola (Ideário, Projecto Educativo, Plano Anual da Escola e Regulamento Interno).

4ª) Por último procedeu-se a **análise e tratamento dos elementos recolhidos** através de uma organização adequada da informação.

**Quadro 9** - Processo de desenvolvimento das diversas fases do estudo

<b>Fases da Investigação</b>	
<b>Apresentação do Plano de Investigação</b>	- Divulgação do trabalho junto do pessoal docente e não docente; - Pedido de colaboração.
<b>Exploração</b>	- Conversas informais: com a comunidade escolar, com o orientador, com os pais e encarregados de educação, com outros colegas.
<b>Recolha de Elementos de Análise</b>	- <b>Pesquisa bibliográfica e documental;</b> - <b>Observação:</b> *dos professores - em reuniões, sala de aula, espaços recreativos; *dos alunos - na sala de aulas e nos espaços exteriores; *das Auxiliares - no desempenho das suas tarefas, nos intervalos; *aos pais/encarregados de educação – em reuniões e em actividades festivas. - <b>Registo das observações através das notas de campo</b> - <b>Entrevistas semi - estruturadas:</b> *comunidade docente. - <b>Documentos analisados:</b> *Projecto Educativo; *Plano Anual da Escola; *Regulamento Interno. - <b>Aplicação de um questionário aos pais</b>
<b>Tratamento de Dados</b>	- <b>Organização e análise dos elementos recolhidos</b>
<b>Apresentação da Informação</b>	- <b>Elaboração do relatório de investigação</b>

## **CAPÍTULO 6 - Apresentação e Discussão dos Resultados**

Neste capítulo, proceder-se-á à apresentação e à discussão de resultados deste trabalho de investigação nomeadamente a entrevista semi-estruturada aplicada aos professores/educadores da escola; o questionário aos pais/encarregados de educação; a análise documental e as notas de campo, recolhidas através da observação participante.

A discussão dos resultados será feita tendo por base as teorias enfatizadas pelos autores referidos na revisão bibliográfica.

Todos os elementos de análise recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, de onde resultou uma organização da informação em categorias. Desta organização, e em conformidade com os objectivos deste trabalho, tentaremos, de alguma forma, descrever, analisar e interpretar a cultura do contexto estudado.

### **1. Entrevista semi-estruturada**

Esta entrevista (**ver anexo 1**), foi aplicada a oito docentes do 1º ciclo e às educadoras de infância, pertencentes à escola em estudo.

Apesar da presente investigação ser de cariz etnográfico, conforme já foi referido, que enfatiza sobretudo a recolha de dados através da observação participante, pareceu-nos pertinente este diálogo, mais directo e formal, com as pessoas que participam nesta organização escolar.

Tendo como finalidade a identificação de cada entrevistado e o tratamento da informação recolhida, foi atribuído a cada entrevistado a consoante P, de professor, e o respectivo algarismo, de um a dez.

**Quadro 10** - Apresentação da Entrevista Semi-Estruturada aplicada aos Educadores e Professores da Escola

<b>Categorias</b>	<b>Entrevistados</b>	<b>Indicadores</b>
<b>1. Cooperação na organização escolar</b>	<b>P1</b>	A cooperação é essencial para que todos participem activamente. A boa organização tem de ser fruto do esforço de toda a comunidade escolar.
	<b>P2</b>	... é a partilha de experiências, ajuda mútua e partilha de saberes...
	<b>P3</b>	... a inter – ajuda entre os docentes e a direcção da escola. Deste modo será possível adequar o ensino e a aprendizagem às características dos alunos.
	<b>P4</b>	... o sucesso e a concretização dos objectivos depende do nível de cooperação existente entre director, professores, auxiliares e pais.
	<b>P5</b>	A cooperação na escola é positiva.
	<b>P6</b>	...é sinónimo de colaboração, responsabilidade, inovação, investigação e actualização.
	<b>P7</b>	...se se pretende ajudar na autonomia dos alunos é lógico que devemos cooperar com eles, com o director, professores e auxiliares...
	<b>P8</b>	...significa ajudar, partilhar, respeitar a opinião do outro, servir o próximo.
	<b>P9</b>	...a cooperação é fundamental e o seu resultado é uma profícua organização escolar.
	<b>P10</b>	A escola é um espaço óptimo para a prática da cooperação e da democracia...
<b>2. Posição do director em vista à efectiva cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo.</b>	<b>P1</b>	... deve ser modelo...deve saber ouvir, compreender e ter em conta as opiniões dos seus subordinados. A escola é uma comunidade de aprendizagem. O director deve criar condições para essa aprendizagem.
	<b>P2</b>	...deve cooperar com todos os professores e proporcionar momentos de partilha.
	<b>P3</b>	... deve saber resolver conflitos, ser um bom comunicador... deverá manter uma relação de confiança entre todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem.
	<b>P4</b>	Deve saber liderar. Deve ter a capacidade de influenciar, motivar, integrar, organizar a comunidade escolar a fim de se alcançarem os objectivos. Deve saber comunicar e estabelecer boas relações com as pessoas... saber escutar, saber expor claramente as suas ideias e tomar decisões perante os problemas.
	<b>P5</b>	...deve estar a par de tudo o que se passa na escola. Deve estar receptivo a outras formas de pensar e trabalhar...
	<b>P6</b>	O director deve ser aquele que está na vanguarda, no sentido em que deve ser exemplo de diálogo, responsabilidade, de ajuda e colaboração, com todos e entre todos.
	<b>P7</b>	... zelar pela autonomia de todos...promover um bom ambiente...fazer críticas construtivas...deve inspirar confiança... ser exigente consigo mesmo e com os outros.
	<b>P8</b>	... ser prestável, amigo e compreensivo... criar harmonia e confiança à sua volta...só assim é que os seus subordinados se sentem à vontade para dar e pedir

		colaboração.
	<b>P9</b>	... o director deve ser modelo de práticas cooperativas e, desse modo, ser agente de mudança, pela sua influência...
	<b>P10</b>	O director deve proporcionar um bom ambiente de trabalho onde exista confiança, tolerância, sensibilidade, bom senso...
<b>3. Situações de cooperação na escola.</b>	<b>P1</b>	É essencial que exista cooperação pois só assim é possível progredir e alcançar os objectivos.
	<b>P2</b>	Observo situações de cooperação na minha escola: nas reuniões, nos intervalos,... quando preciso de apoio...
	<b>P3</b>	Sim, todos os dias.
	<b>P4</b>	A directora da escola escuta as nossas ideias, dá a sua opinião, e ajuda na concretização. Em qualquer situação podemos contar com a directora.
	<b>P5</b>	Sim... mesmo entre as colegas, quando temos dúvidas, e quando precisamos de ajuda.
	<b>P6</b>	Sim. Nas partilhas que se faz, no espírito de inter-ajuda, no interesse pelos alunos e pela sua aprendizagem e formação.
	<b>P7</b>	Sim, quando nos apoiamos uns aos outros...
	<b>P8</b>	Sim, sem dúvida... esse ambiente de cooperação impele-me a avançar sempre mais.
	<b>P9</b>	Sim.
	<b>P10</b>	Sim, quando surgem dificuldades são ultrapassadas com a colaboração de todos.
<b>4. Caracterização do clima da escola.</b>	<b>P1</b>	É um clima agradável... sinto que estamos todos unidos na mesma missão.
	<b>P2</b>	Agradável.
	<b>P3</b>	... familiar... no qual é possível a partilha e a inter-ajuda.
	<b>P4</b>	É bom... existe uma boa relação e colaboração entre todos... e todos têm um único interesse: os alunos.
	<b>P5</b>	... é acolhedor, agradável e familiar.
	<b>P6</b>	...familiar...contudo, acho que com os pais ainda há muito a fazer, especialmente com aqueles que estão mais afastados da cultura da escola.
	<b>P7</b>	... clima facilitador da aprendizagem...
	<b>P8</b>	É um clima acolhedor que me faz sentir sempre bem.
	<b>P9</b>	O clima da minha escola é agradável.
	<b>P10</b>	É um clima tranquilo...
<b>5. Trabalho cooperativo desenvolvido com os alunos e conseqüências na sua aprendizagem.</b>	<b>P1</b>	...o verdadeiro progresso acontece quando coopero com os outros. O ser humano é um animal social, precisa dos outros para ser ...
	<b>P2</b>	Muito importante, porque juntos descobrimos novas estratégias.
	<b>P3</b>	... observo que os alunos motivam-se mais quando trabalham aos grupos... surgem discussões e diferentes opiniões. Ajuda na aprendizagem.
	<b>P4</b>	É importante...conduz à reflexão, ajuda mútua, troca de ideias e respeito pelas ideias dos outros... tudo isto influencia a aprendizagem e o conhecimento...

	<b>P5</b>	...é uma estratégia para ultrapassar as dificuldades...
	<b>P6</b>	...muito importante...ajuda-os a aprender e a pensar de forma diferente... aprendem a responsabilidade que têm de ter consigo mesmos e com os outros.
	<b>P7</b>	... é positivo...
	<b>P8</b>	É muito importante... facilita a aprendizagem e o conhecimento...ajuda-os também a perceber que não vivem sós no mundo.
	<b>P9</b>	É muito importante, pois é uma estratégia que promove a autonomia e a partilha de saberes.
	<b>P10</b>	
<b>6. Outras considerações, pertinentes sobre esta temática</b>	<b>P1</b>	Quando existe cooperação, a escola passa a ser um espaço de aprendizagens e de boas vivências.
	<b>P2</b>	
	<b>P3</b>	
	<b>P4</b>	Apesar do bom relacionamento entre os elementos da comunidade escolar ainda se nota muito a ausência dos pais... é de lamentar pois as crianças ganhavam muito com esse apoio.
	<b>P5</b>	
	<b>P6</b>	A direcção deve definir muito bem qual a missão da escola e dá-la a conhecer a todos, para que haja sintonia e cooperação...
	<b>P7</b>	
	<b>P8</b>	É essencial que exista na escola um clima de cooperação, uma vez que a função da escola é educar para a cidadania... os adultos devem ser modelos de cidadania... não se pode exigir dos outros aquilo que não se é (neste âmbito)...
	<b>P9</b>	A cooperação é muito importante na aprendizagem, pois cria uma postura de responsabilidade pelo empenho e desempenho próprio, e do outro...
	<b>P10</b>	A cooperação, no verdadeiro sentido do termo, pressupõe tolerância e compreensão, e isto é muito importante quando se trabalha e relaciona com muitas pessoas.

### **Categoria 1 - Cooperação na organização escolar**

Nesta questão todos os inquiridos foram unânimes relativamente à importância da cooperação na Organização Escolar. O significado do termo cooperação é associado à participação de todos os intervenientes no processo educativo, à inovação da escola e do ensino e aprendizagem, à autonomia do aluno e aos valores democráticos. Acrescentaram ainda que o sucesso e a concretização dos objectivos depende do nível de cooperação existente entre director, professores, auxiliares, pais e encarregados de educação; a cooperação é essencial para que todos participem activamente; uma boa organização é fruto do esforço de toda a comunidade escolar. Em conformidade, Bilhim (2005) refere que, uma Organização,

por ser uma unidade social constituída por pessoas, há entre elas relações de cooperação.

**Categoria 2** - Posição do director em vista à efectiva cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo.

De acordo com os dados recolhidos o director/gestor da escola deverá possuir as seguintes características: saber ouvir e compreender os seus *colaboradores*, criar condições de aprendizagem, saber resolver conflitos, ser receptivo às diferentes opiniões e formas de trabalhar, promover um bom ambiente entre todos, ser agente de mudança, apresentar-se como modelo de práticas cooperativas, ter a capacidade de cultivar relações baseadas na confiança, tolerância e respeito.

Nesta linha de pensamento, Ghilard et al. (1989) atribuem algumas capacidades ao líder: comportamento do líder, capacidade de comunicação, capacidade organizativa e capacidade de auto-avaliação.

Tendo em conta o que defendem os autores acima mencionados o director, para além de saber gerir e administrar, deverá também desenvolver a competência para a liderança que, na sua opinião, é a capacidade de influenciar pessoas ou grupos para atingir determinados objectivos.

**Categoria 3** - Situações de cooperação na escola.

A cooperação existente na escola expressa-se em alguns contextos específicos: nas reuniões de Conselho Escolar, no apoio e ajuda, entre todos, a fim de se superar as dificuldades, na postura disponível da directora, no interesse e trabalho acrescido em prol dos alunos.

Também Neves (2000) argumenta que, a cultura de apoio, enfatiza as relações humanas e tem como principal objectivo a criação e manutenção da coesão e empenho das pessoas. A participação, a confiança, o sentimento de pertença, são os valores nucleares da motivação. O autor faz notar que a liderança tende a estimular a participação e a apoiar o desenvolvimento das pessoas, fomentando o trabalho de grupo.

**Categoria 4 - Caracterização do clima da escola.**

No que concerne ao clima da escola os inquiridos referem que é agradável, familiar, tranquilo, facilitador da aprendizagem, acolhedor.

Por outro lado, alertam também, que alguns pais participam pouco na organização da escola, o que resulta num défice de envolvimento a vários níveis. Nesta perspectiva, Marques (2001, p. 23) apresenta alguns obstáculos: “a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças na estrutura das famílias e os constrangimentos culturais. Contudo, acrescenta o autor, que esses obstáculos poderão ser ultrapassados quando a escola encarar os pais como parceiros. Por outro lado, o autor reforça a importância de uma relação de participação entre a escola e a família (...) *aumenta a motivação dos alunos pelo estudo, ajuda os pais a compreender melhor o esforço dos professores, melhora a imagem social da escola, pode ajudar os pais a serem melhores pais e os professores a serem melhores professores.* (Marques, 2001, p. 20)

Relativamente à caracterização do clima de uma Organização, Neves (2000; 2001) estabelece uma relação entre clima e cultura. Segundo ele, entre clima e cultura, existe alguma zona de sobreposição constituindo o clima e a cultura um “iceberg”, do qual a parte visível é o clima (percepção descritiva) e a parte invisível é a cultura (percepção avaliativa).

Nesta sequência, Bilhim (2005, p. 203) corrobora na ideia que, “(...) quanto mais forte for a cultura, menos os gestores precisarão de desenvolver a formalização para regular os comportamentos, e esta regulação e guia terá sido interiorizada pelos empregados, quando estes aceitarem a cultura organizacional”. Em conformidade, podemos acrescentar que o clima expressa, de certa forma, a cultura de uma Organização, neste caso, da escola.

**Categoria 5 - Trabalho cooperativo desenvolvido com os alunos e consequências na sua aprendizagem.**

A partir dos resultados obtidos os inquiridos advogam que o trabalho cooperativo entre os alunos promove o progresso, conduz à descoberta de novas

estratégias, os alunos ficam mais motivados, surgem diferentes ideias e opiniões, pode ser uma estratégia para ultrapassar dificuldades, facilita a aprendizagem e o conhecimento, promove a autonomia e a partilha de saberes, os alunos aprendem a discutir e a respeitar as ideias dos outros.

À escola de hoje, e perante as circunstâncias de um mundo globalizado, pede-se um modo de ensino e aprendizagem que potencie o indivíduo para agir colectiva e democraticamente. Perante este quadro, Bessa e Fontaine (2002) referem que a escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, tem um papel de particular responsabilidade na valorização dos aspectos sociais da aprendizagem para uma vivência democrática. Estes aspectos têm de reflectir-se na sala de aula, na qual as decisões devem ser tomadas democraticamente, e os alunos devem relacionar-se com outros alunos, de forma cooperativa.

Por fim, os inquiridos acrescentaram que a direcção de uma escola deve definir e dar a conhecer muito bem a missão da escola, para que haja sintonia e cooperação entre todos. A cooperação é elementar num ambiente educativo pois está relacionada com a educação para a cidadania, e uma das funções da escola é ensinar e promover experiências de cidadania. A cooperação pressupõe tolerância e compreensão, e este aspecto é essencial quando se trabalha e relaciona com muitas pessoas.

## **2. Questionário aos pais/encarregados de educação**

Na aplicação deste questionário (**ver anexo 2**) pretendeu-se, essencialmente, conhecer a opinião dos pais/encarregados de educação, relativamente ao papel da escola na promoção da relação cooperativa com a família e a influência do director da escola neste processo.

Em algumas questões a resposta foi pedida através da utilização de uma escala - de tipo *Likert*, numa graduação de um a cinco. O nível de concordância, por parte dos inquiridos, é proporcional à ordem crescente da escala.

Os dados são apresentados através de gráficos e no final far-se-á uma síntese interpretativa, de acordo com as respostas obtidas e a teoria preconizada por alguns autores.

Como podemos verificar os gráficos são apresentados como figuras, e a sua denominação é coincidente com as questões do questionário.

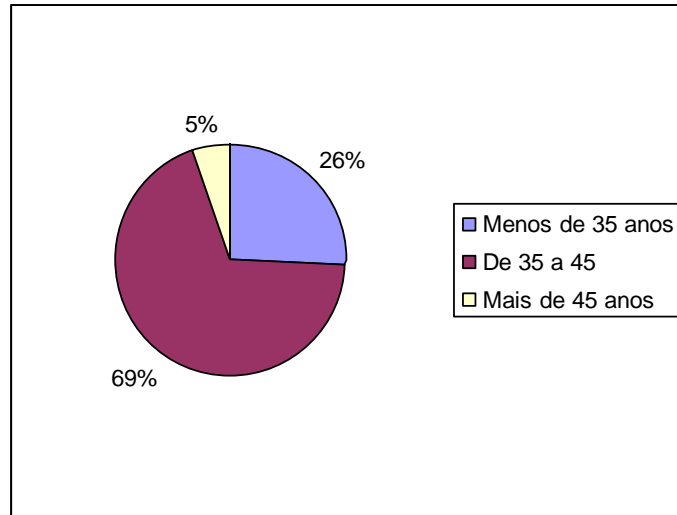


Figura 4 - Idade

De acordo com o gráfico, verifica-se que a grande maioria dos pais/encarregados de educação (69%) têm idades entre os 35 a 45 anos. Observamos também que 26% tem menos de 35 anos e 5% tem mais de 45 anos.

Podemos concluir que se trata de uma população relativamente jovem.

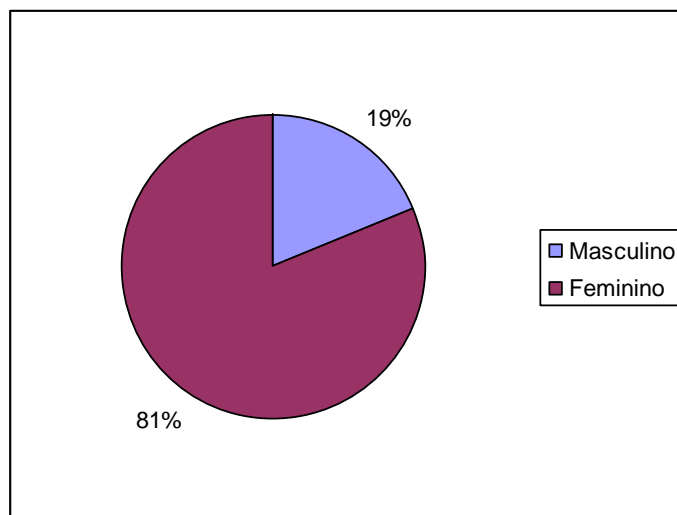
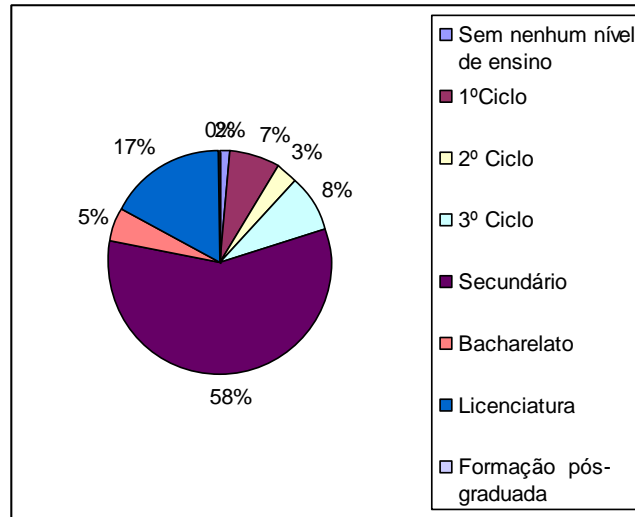


Figura 5 - Género

Quanto ao género podemos observar que a maioria dos inquiridos (81%) é do sexo feminino. Esta situação pode estar relacionada com o facto de serem as mães a assumirem o papel de encarregado de educação.



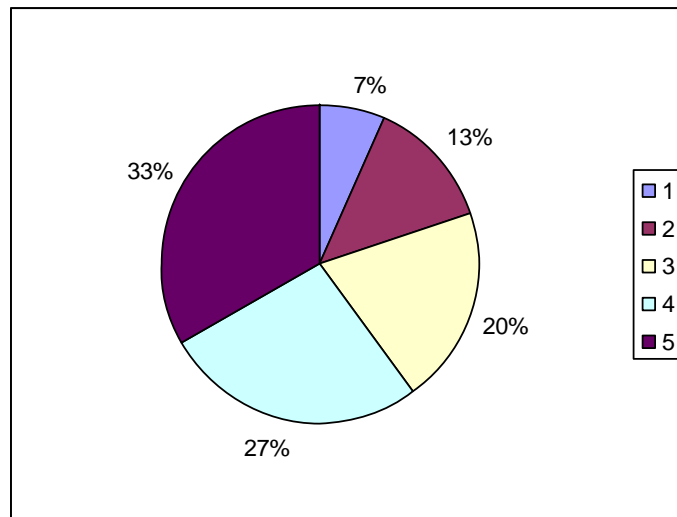
**Figura 6 - Habilitação Académica**

Em relação às habilitações académicas verificamos que 7% dos inquiridos possuem o 1º ciclo, 3% o 2º ciclo e 8% o 3º ciclo. Observamos que, relativamente ao secundário, o gráfico revela que 58% possui essas habilitações, 5% o bacharelato, 17% a Licenciatura e 2% a formação pós-graduada.

Este factor poderá revelar-se favorável no que concerne ao acompanhamento do percurso escolar dos educandos, por parte dos pais.

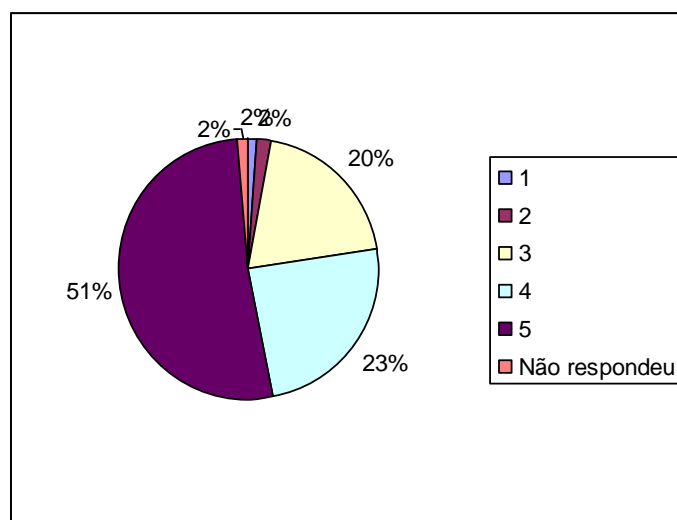
Os pais e encarregados de educação, perante a questão seguinte, foram chamados a reflectir em cada uma das treze afirmações, que apresentamos de seguida, e manifestar a sua opinião utilizando a escala apresentada, de 1 a 5. Nesta escala o inquirido que escolhesse o algarismo 1 demonstrava que não concordava com a respectiva afirmação; optando pelo algarismo 5, concordava completamente. Os valores intermédios (2, 3, 4), indicam menor ou maior concordância, consoante o valor do algarismo é menor ou maior.

**4 - Na sua opinião, e na escala de 1 a 5, considere as afirmações que contribuem mais eficazmente para a cooperação entre a escola e a família.**



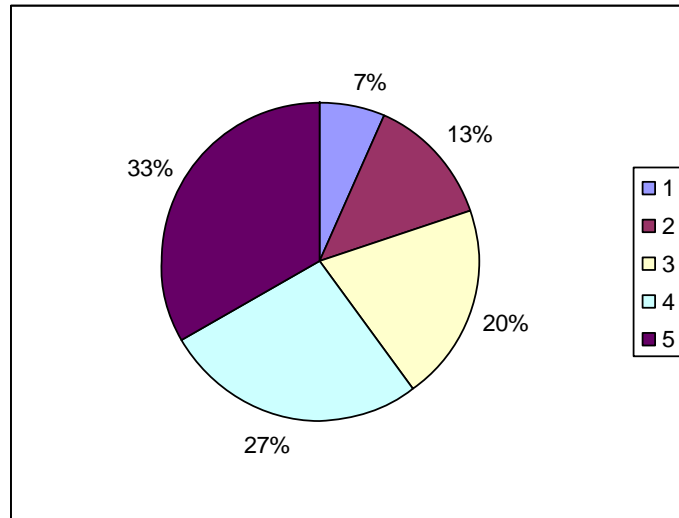
**Figura 7** - Realização de reuniões de pais e encarregados de educação na escola

Como podemos observar, a quase totalidade dos inquiridos (80%) é de acordo que as reuniões são relevantes para estreitar a relação escola e família. No entanto, existe ainda uma amostra significativa (20%) que se mantém alheia a esta actividade.



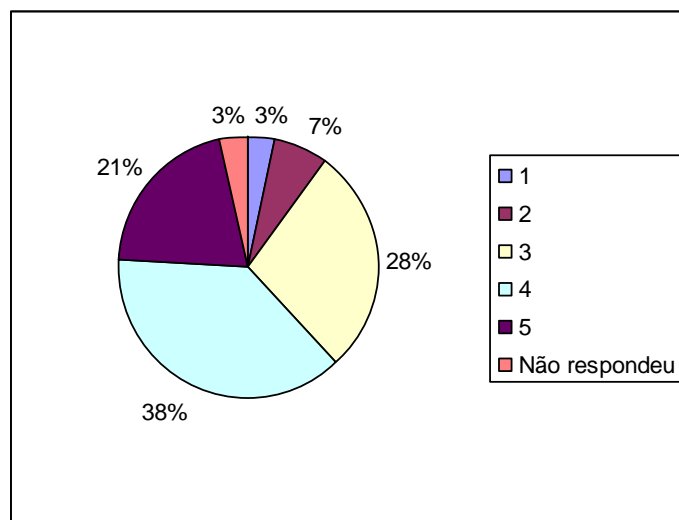
**Figura 8** - Encontros (in)formais entre os professores e os pais

Estes resultados mostram que 93% dos inquiridos opta por esta forma de contactar com a escola. Esta opção pode confirmar a preferência dos pais por um encontro mais reservado com o professor do seu educando.



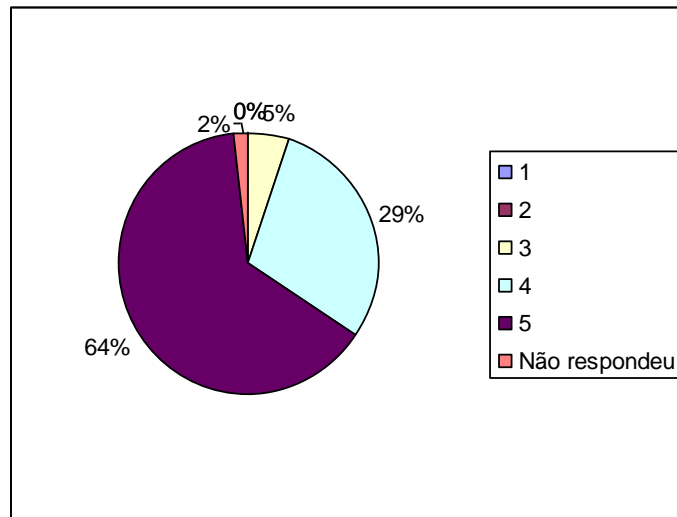
**Figura 9** - Participação dos pais/encarregados de educação nas actividades festivas promovidas pela escola.

Nesta questão podemos afirmar que as actividades festivas têm bastante adesão (80%) por parte dos inquiridos. Somente 20% não manifesta concordância. Esta situação comprova-se pela participação e interesse dos pais/encarregados de educação aquando da realização deste tipo de eventos.



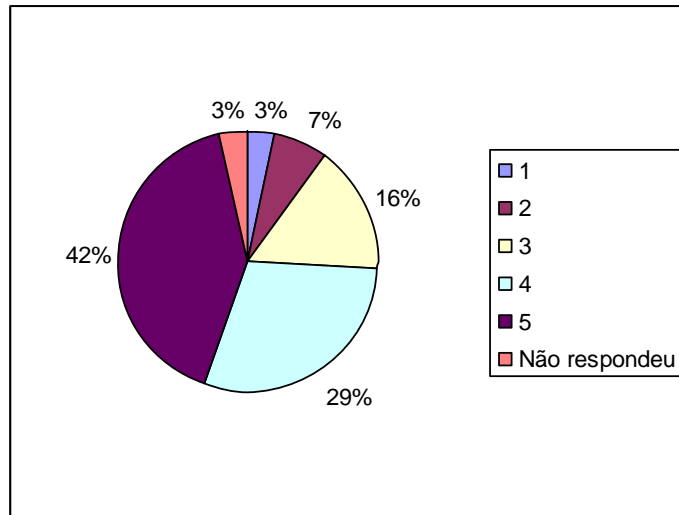
**Figura 10** - Participação dos pais/encarregados na elaboração dos documentos de carácter pedagógico/administrativo da escola

Os resultados apresentam a percentagem de (87%) através do qual os inquiridos manifestam a sua opinião favorável em participar na elaboração dos documentos de carácter pedagógico/administrativo, como possibilidade de cooperação com a escola. Podemos verificar ainda que 10% discorda e 3% não respondeu.



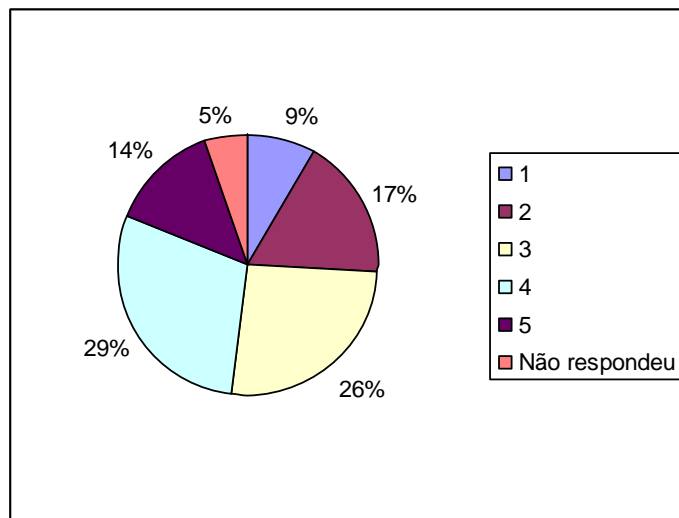
**Figura 11** - Acompanhamento dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos discentes.

O resultado de 98% é elucidativo da pertinência dos pais em acompanharem os filhos na vida escolar. Apenas 2% dos inquiridos não respondeu.



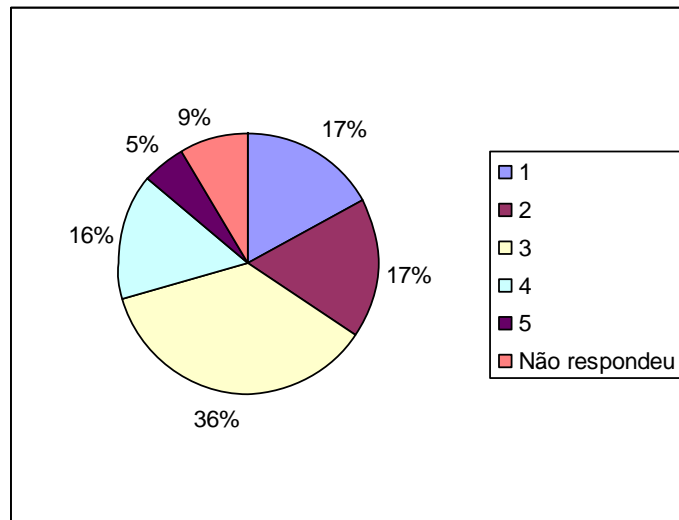
**Figura 12** - Participação dos pais/encarregados de educação nas actividades curriculares

Estes dados permitem afirmar que 89% concordam com a participação dos pais nas actividades curriculares e 10% não é favorável; 3% dos inquiridos não respondeu.



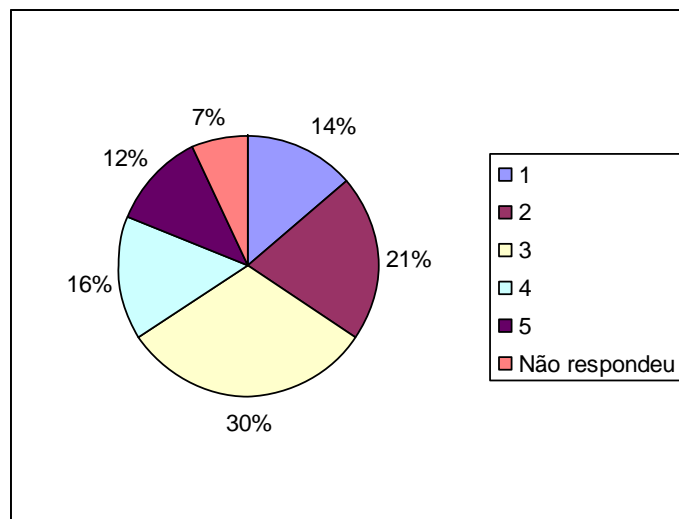
**Figura 13** - Intervenção dos pais/encarregados de educação na avaliação

Em relação à avaliação dos alunos estes dados revelam que 69% é favorável à intervenção dos pais na avaliação dos alunos, 26% discorda e 5% dos inquiridos não respondeu.



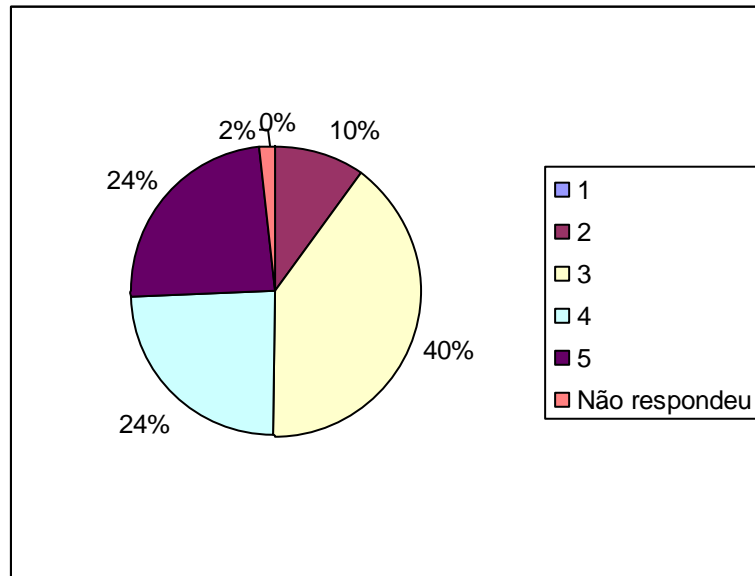
**Figura 14** - Planificação de aulas pelos pais/encarregados de educação

O gráfico que corresponde à figura 14 regista que 57% é favorável a esta afirmação e 34% não. Observa-se que 9% não respondeu.



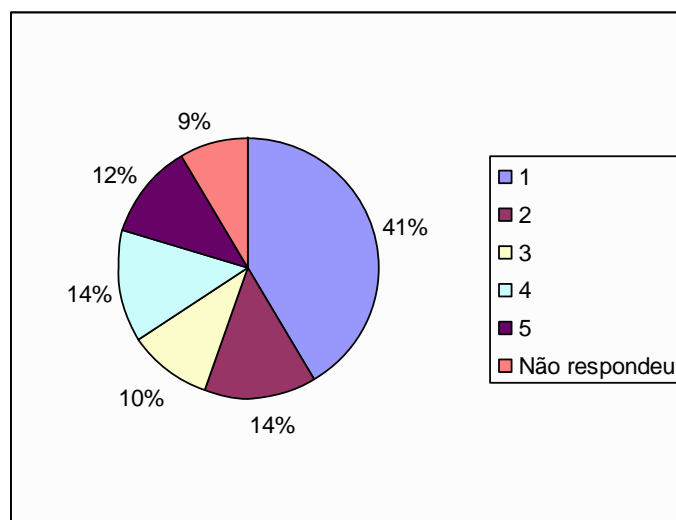
**Figura 15** - Observação de aulas pelos pais/encarregados de educação

O gráfico representa que 58% dos inquiridos é mais ou menos favorável à observação de aulas, pelo facto da maior percentagem (30%) se situar no algarismo 3. Os resultados mostram ainda que 35% discorda desta possibilidade e 7% absteve-se.



**Figura 16** - Formação de uma Associação de Pais na escola

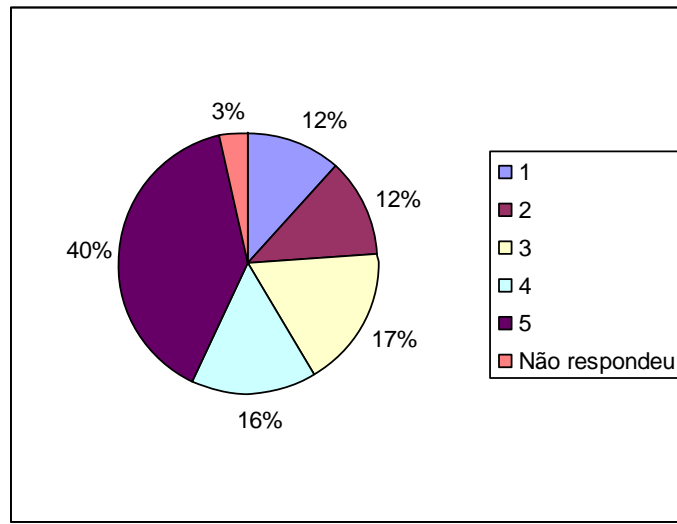
Estes dados permitem afirmar que 88% dos inquiridos tem uma posição favorável quanto à formação de uma Associação de pais na escola. Apenas 10% alheia-se à ideia e 2% não respondeu.



**Figura 17** - A família é a instituição responsável pela educação das crianças

Estes dados mostram claramente que a percentagem de 36% dos inquiridos está de acordo que a família seja a única instituição responsável pela educação dos filhos. Observa-se que 55% discorda e que 9% não respondeu.

Actualmente, e com o estilo de vida da sociedade, torna-se necessário o apoio das diversas instituições na educação das crianças e jovens, e a escola é uma delas.



**Figura 18** - A família é responsável pelas crianças em casa e os professores na escola

Como podemos observar, 73% dos inquiridos é favorável, apenas 24% não concorda com esta separação entre a escola e a família e 3% não respondeu. Esta situação pode nos fazer compreender que é importante que cada instituição defina a sua função no que diz respeito à educação das crianças.

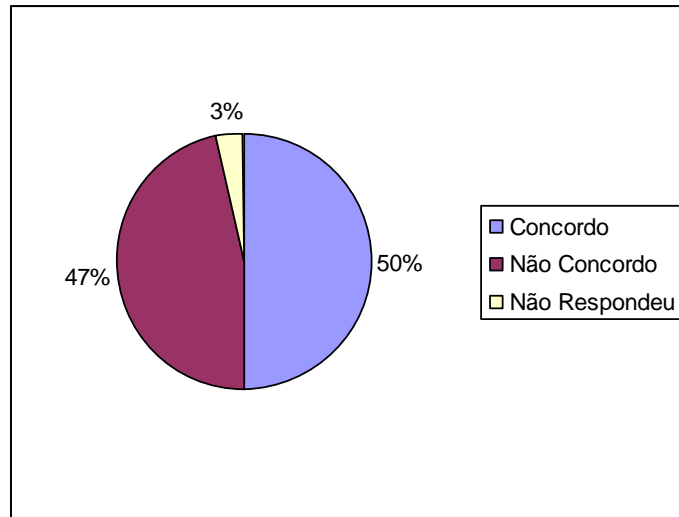


**Figura 19** - Apenas a escola e a família, em colaboração, poderão contribuir para uma educação mais completa e integrada das crianças

Estes dados permitem confirmar que a grande maioria dos inquiridos (93%) estão de acordo com a afirmação apresentada, 5% discordam e 2% não respondeu.

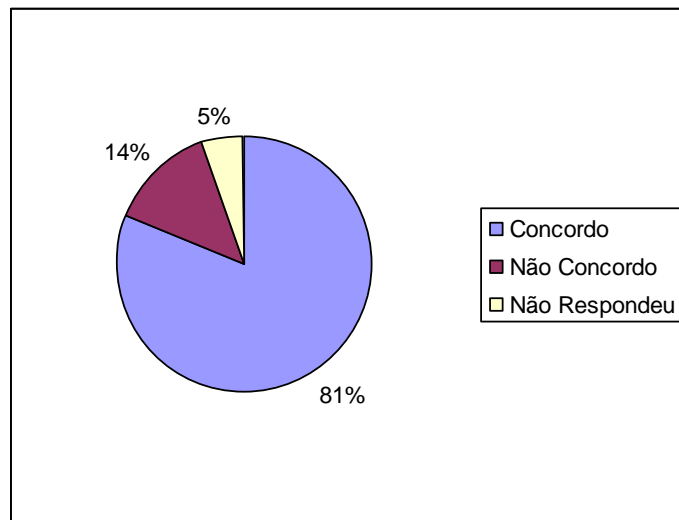
Na questão seguinte do questionário, foi nosso intuito conhecer a opinião dos pais e encarregados de educação sobre a função e responsabilidade do director na dinâmica da relação escola/família. Foram lançadas seis afirmações através das quais os inquiridos tinham duas opções, “concordo” ou “não concordo”.

**5 - Na sua opinião, que função desempenha o Director na promoção de um trabalho cooperativo entre a escola e a família:**



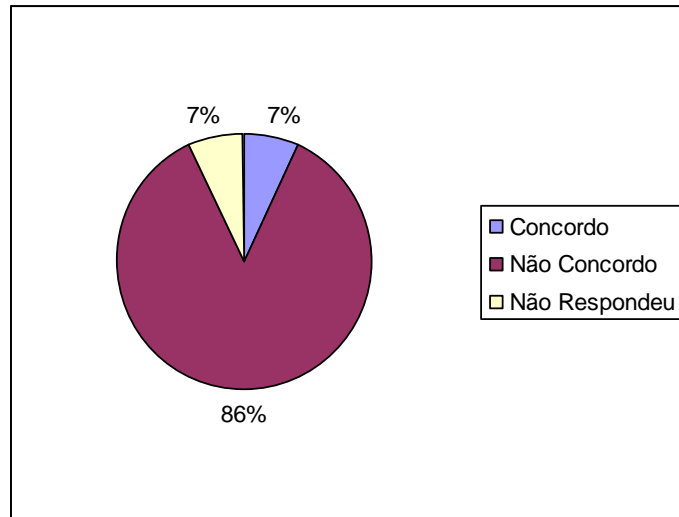
**Figura 20** - O director é o principal agente dinamizador da escola

Nesta opção 50% dos inquiridos estão de acordo, 47% não concordam e 3% não respondeu.



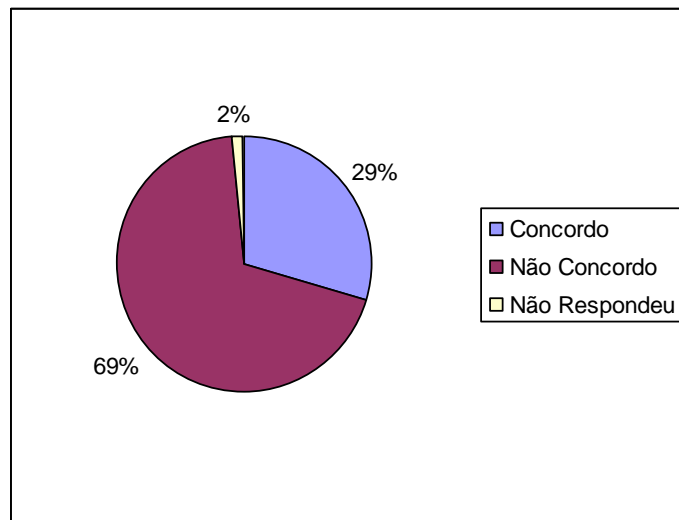
**Figura 21** - É o director quem tem autoridade na organização da escola

Os resultados deste gráfico confirmam que 81% dos inquiridos é de acordo com a afirmação, 14% não concorda e 5% não respondeu.



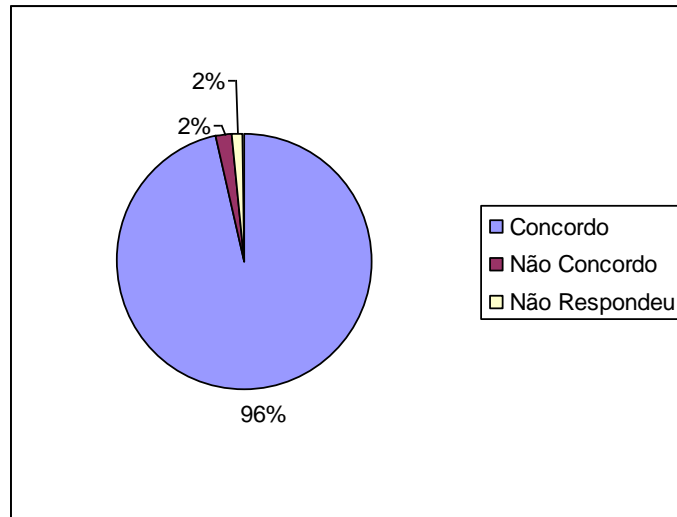
**Figura 22** - A cooperação entre a escola e a família depende apenas do director

O gráfico 19 mostra que 7% concorda, 86% dos inquiridos não concorda com a afirmação, e outros 7% não respondeu.



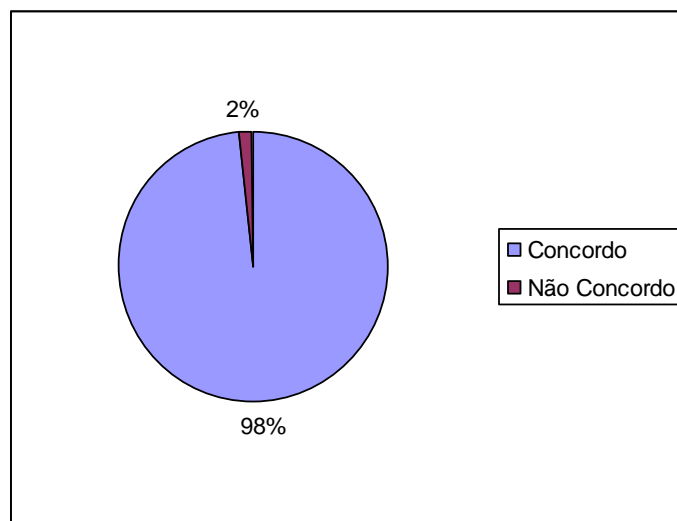
**Figura 23** - É o director quem deve ter a iniciativa

Como podemos observar 29% dos inquiridos concorda, 69% não concorda com esta afirmação, e 2% não respondeu.



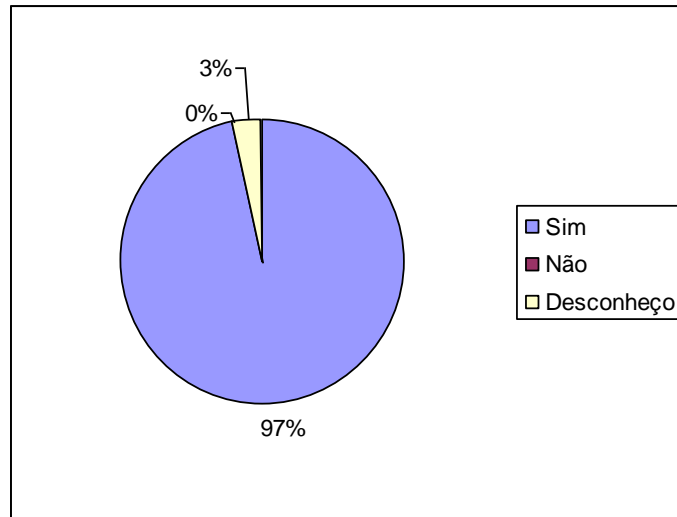
**Figura 24** - A cooperação depende de toda a comunidade escolar

O gráfico 21 regista a opinião favorável de 96% dos inquiridos, desfavorável (2%), não respondeu (2%).



**Figura 25** - A cooperação depende do envolvimento da escola e da família

O gráfico 22 vem confirmar que 98% dos inquiridos são de opinião que a cooperação depende do envolvimento da escola e da família. Podemos verificar ainda que 2% dos inquiridos não concorda.



**Figura 26** - A escola do seu educando promove a cooperação entre a escola e a família

A quase totalidade dos inquiridos (97%) respondeu favoravelmente sobre a existência de cooperação entre a escola do seu educando e a família. O gráfico mostra também que 3% desconhece esta situação.

Em conformidade com os dados expressos, tecemos agora, algumas ilações que passamos a apresentar.

A maioria dos inquiridos foi do género feminino e a sua idade variava entre os 35 aos 45 anos.

Em relação às habilitações académicas verificamos que todos os inquiridos possuem algum nível de escolaridade. Este factor poderá revelar-se favorável no que concerne ao acompanhamento do percurso escolar dos educandos, por parte dos pais.

Os inquiridos atribuíram especial importância à reunião de pais, aos encontros (in)formais entre os professores e encarregados de educação e a participação nas actividades festivas promovidas pela escola.

Relativamente à participação dos encarregados de educação na elaboração dos documentos de carácter pedagógico/administrativo da escola, os inquiridos revelaram mais resistência. Este resultado pode estar relacionado com o pouco conhecimento que têm do conteúdo desses documentos, apesar de serem divulgados em reuniões de pais, e poderem ser consultados.

A quase totalidade dos pais manifestou interesse no acompanhamento dos seus filhos no âmbito do seu percurso escolar, designadamente nas actividades curriculares e no processo de avaliação. O mesmo já não se verifica na questão sobre a observação e a planificação de aulas.

A formação de uma Associação de pais agradou à maioria dos inquiridos. Neste caso podemos pensar que a tendência é para a convicção de que a escola não é, nem poderá ser, a única responsável no processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Também Guerra (2006) é de acordo que uma boa cooperação entre a escola e a família só é possível quando se cultiva uma atitude aberta, mas também são necessárias estruturas que tornem possível o encontro, a participação, a comunicação.

A cooperação entre docentes, pais e outros profissionais é, na opinião de Morgado (2004), uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional, de qualidade na intervenção e de programas mais inclusivos.

Os autores Alves e Leite (2005) acrescentam que a cooperação escola-família exige vontade, tempo e perseverança de ambas as partes.

No que se refere à função do director da escola, os dados parecem traduzir o seguinte: o director tem uma função fundamental como principal dinamizador da gestão escolar. Contudo, não é o único, e o processo educativo não pode traduzir-se em actos isolados.

Por fim, os inquiridos foram de opinião que entre a escola dos filhos e a família se vivencia situações de trabalho cooperativo.

O gestor escolar tem uma função primordial na gestão mas, sobretudo, na liderança, na arte de motivar e de promover um trabalho cooperativo (Learning, 1995).

A escola, na opinião de Alves (2003), tem uma existência concreta, enquanto organização, e é reconhecida como um objecto específico, como uma realidade própria que precisa de ser descoberta, compreendida e explicada por todos aqueles que trabalham no campo educativo, incluindo os pais.

Em síntese, pode entender-se que os pais consideram essencial a relação entre a escola e a família para o sucesso escolar dos alunos; os pais são favoráveis a uma relação mais próxima, positiva e frequente com a escola do seu filho.

### 3. Análise documental

Com a análise de alguns documentos de carácter pedagógico/administrativo, produzidos pela escola, em conselho escolar, nomeadamente o projecto educativo da escola, o projecto curricular, o plano anual de actividades e o regulamento interno, pretendemos identificar elementos, considerados pertinentes, no âmbito das práticas de cooperação na direcção e gestão de pessoas, na actividade educativa, na relação escola/família, nos comportamentos e atitudes dos vários intervenientes.

O professor já não é apenas aquele que transmite conhecimentos aos alunos na sala de aula. Existem muitas razões para a participação dos professores na gestão escolar. Nesta óptica, Barroso (s/d) acrescenta que, numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo. Aponta o autor que, definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, não deve dissociar-se do trabalho docente. Nos últimos anos têm valorizado a abordagem do professor como “um gestor de situações educativas”.

O projecto educativo da escola identifica como prioridade de intervenção o sucesso do aluno, a condição humana e a relação escola/família. No que respeita ao sucesso do aluno a escola desenvolve, como estratégia, uma reunião semanal para o pessoal docente, cujo objectivo é a partilha de boas práticas na área do ensino e da aprendizagem e a discussão sobre o progresso dos alunos.

Na segunda prioridade, que é ensinar a condição humana, um dos objectivos apontados foi “educar para a cooperação e para a responsabilidade”. Nesta sequência, e na relação escola/família, a escola contempla as seguintes estratégias:

- *Promover o diálogo da escola com a família, sobretudo através de espaços de carácter informal (festas, exposições, colóquios... e outros temas pertinentes);*
- *Participação activa de pais e encarregados de educação, mais especificamente, na sala de aula partilhando experiências e conhecimentos;*
- *Envolvimento dos encarregados de educação em reuniões de avaliação e outras.*

O projecto curricular da escola, na secção das competências gerais, integra uma alínea sobre o acto de “cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”. Daqui derivam as seguintes competências transversais:

- *Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, convivência e de trabalho em vários contextos.*

- *Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelos dos outros.*

- *Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros.*

- *Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados.*

Na área da expressão e educação físico-motora, uma das competências essenciais para o 1º ciclo do ensino básico é a *Cooperação com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor.*

No âmbito da formação cívica destaca-se a vivência do indivíduo em comunidade, reconhecendo a diversidade do mundo, respeitando-a e exercitando a cooperação na aquisição de hábitos de vida saudáveis.

Tendo por base o Decreto Lei número 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, a escola privilegia:

- *a criação de dinâmicas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;*
- *a promoção de uma aprendizagem significativa com recurso à utilização de material estruturado e não estruturado;*
- *desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas;*
- *desenvolvimento da comunicação e do pensamento matemático nos alunos;*
- *aplicação da matemática a situações do dia-a-dia.*

É de realçar a existência de horários de atendimento aos pais/encarregados de educação, por parte de todos os professores e directora da escola. O mesmo acontece

em relação aos alunos e às auxiliares da acção educativa, por parte da direcção. Estas reuniões têm a finalidade de informar e avaliar o percurso escolar do aluno.

No plano anual das actividades estão contempladas iniciativas que pretendem envolver os pais e comunidade em geral. Destacam-se algumas: Dia Eco-Escola, Semana Interactiva, Dia do Pai, Dia da Mãe, Assembleia geral de alunos, formação de professores.

Podemos considerar que a cooperação é uma preocupação permanente, quer implícita, quer explicitamente e, neste último caso, expressa nos diversos documentos produzidos pela escola.

No projecto educativo da escola, na questão sobre as prioridades de intervenção, é evidente a ambição em ensinar para o sucesso dos alunos. É essa a principal função da escola, ensinar (Marques, 2001). No entanto, o sucesso do aluno não pode descurar a pessoa do aluno, a sua condição e necessidades; daí a razão de ser da segunda prioridade, “a condição humana”.

A acção educativa da escola não é, nem pode ser, um acto isolado, por isso, torna-se premente trabalhar em parceria com os pais, que são considerados os primeiros educadores dos filhos (Barroso, s/d).

Na gestão curricular, a escola, opta novamente por dinâmicas de trabalho cooperativo, privilegiando um ensino e aprendizagem significativos, aplicados, sempre que possível, a situações reais do dia-a-dia.

Por último realçamos as reuniões semanais: de conselho escolar, de atendimento aos pais e encarregados de educação, da directora com as auxiliares da acção educativa, as assembleias de alunos, ... tudo isso são encontros privilegiados que se querem de debate, reflexão, partilha, de tomadas de decisão, de transformação.

De acordo com Vicente (2004), a gestão participativa na escola e a preocupação com a qualidade e, portanto, com os clientes externos e internos, implicam uma efectiva liderança que promova a participação de todos na definição dos planos, projectos e missão da escola, bem como na sua concretização, ou seja, na construção da escola como organização aprendente, com futuro garantido.

Na questão referente às competências da directora, o Regulamento Interno da escola apresenta a seguinte definição: *A Directora é responsável pela actividade pedagógica e administrativa da escola* (Decreto Lei nº 553/80 de 21 de Novembro).

São várias as investigações que têm evidenciado o papel fundamental da(s) liderança(s) na mudança das escolas, na melhoria da sua qualidade e aumento da sua eficácia, desempenhando um papel importante na motivação de toda a comunidade escolar. Contudo, há poucos estudos que revelam a relação entre liderança e os resultados dos alunos, ou a melhoria da escola.

No que se refere à exposição anterior, Glatter (1992, 159) afirma que, “(...) o objectivo primeiro da actividade de gestão das escolas é criar condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos”. Em consonância Fullan (2001) afirma que, os líderes que afectaram positivamente o desempenho dos alunos, centraram todo o seu trabalho na melhoria da aprendizagem dos estudantes, através da orientação inclusiva e facilitadora, focalizada na sua aprendizagem, com uma gestão eficiente, que combina pressão com o apoio”.

#### **4. Notas de campo**

Com a apresentação dos dados relativamente à observação participante, através das notas de campo, pretendemos descrever e compreender as tendências práticas de cooperação, no contexto que foi objecto da nossa observação e estudo. Para isso, utilizaremos apenas três das categorias referidas anteriormente, e que são: *Cooperação na organização escolar; situações de cooperação na escola; trabalho cooperativo desenvolvido com os alunos e consequências na sua aprendizagem*. Esta opção pareceu-nos a mais adequada tendo em vista o nosso objectivo, relativamente às notas de campo, que é, organizar a informação e atribuir significado aos dados recolhidos. Na parte final de cada categoria far-se-á uma síntese interpretativa, em consonância com alguns autores.

#### **Categoria 1 - Cooperação na organização escolar**

A escola, no ano lectivo 2008/2009, integrou os seus professores e educadores na formação “Construindo o Êxito em Matemática”, que foi promovida

pela Direcção Regional de Educação. Numa das reuniões das formadoras com os professores foi evidente a partilha e o interesse dos docentes, especialmente na parte final da reunião, na qual algumas docentes se aproximaram das formadoras com o objectivo de esclarecer algumas dúvidas. Por outro lado, verificou-se, que das restantes escolas do Concelho não estava nenhum elemento. Registei o seguinte:

Esta formação realiza-se mensalmente e é dirigida a todos os docentes do município do Porto Santo. Contudo, apenas estavam presentes as docentes da escola onde foi realizada a presente investigação.

No início, os professores fizeram a partilha das actividades realizadas com os alunos em contexto de aula. Todas as docentes falaram. Observou-se a atenção de todas quando uma colega falava. Uma das formadoras fez a sua intervenção e pediu que as colegas se pronunciassem acerca das normas, entregues no mês anterior.

Posteriormente, uma das formadoras fez a apresentação das propostas da actividade. Nesta fase algumas docentes interromperam para partilharem a sua experiência com os alunos, nas aulas.

Na parte final desta reunião, algumas docentes ficaram a falar com as formadoras sobre os conceitos matemáticos e as actividades a desenvolver com os alunos na próxima aula, que será observada pelas formadoras.

(Notas de Campo, 16 de Janeiro de 2009)

Por ocasião da celebração do *Dia do Pai*, os pais dos alunos foram convidados à escola a fim de desenvolverem actividades com os filhos. Verificou-se muita participação por parte dos pais e das crianças. Desse evento realçamos:

Os pais foram convidados a vir à escola realizar um jogo de futebol; as crianças eram o público.

A adesão dos pais a esta iniciativa foi enorme, apesar do horário da sua realização (16H00 às 18H00).

Um dos pais foi convidado a arbitrar o jogo. Ao princípio, ofereceu alguma resistência, mas depois aceitou a tarefa.

As crianças aplaudiam e gritavam pela equipa da sua preferência.

No final do jogo, podíamos observar os sorrisos dos pais e os comentários como este: - *Agora o que sabia bem era uma cerveja fresca.*

Após o jogo os alunos cantaram uma canção dedicada ao pai e depois entregaram um diploma. Antes da despedida havia um lanche para todos. Este lanche foi oferecido e preparado pelas mães dos alunos.

(Notas de Campo, 20 de Março de 2009)

A docente da turma do 3º ano promoveu a iniciativa de trazer os pais dos seus alunos à escola a fim de falarem da sua profissão, à turma. A partir da avaliação da referida actividade, e pelo seu impacto positivo nos alunos, outras colegas integraram essa actividade nos projectos curriculares da turma. Registamos o seguinte:

Em cada dia, e em horas diferentes, vinham à escola três encarregados de educação.

Na opinião da professora titular esta experiência revelou-se bastante positiva na medida em que estabeleceu interacção entre a escola e a família, facultando aos alunos um conhecimento mais vasto e real da temática que estão a desenvolver. Inclusive um dos pais propôs-se organizar uma visita de estudo, para a turma, ao seu local de trabalho (neste caso ao aeroporto).

Quando uma encarregada de educação falava da sua profissão um dos alunos pediu a palavra e disse: - Eu acho que já não quero ser polícia, quero ser bombeiro.

(Notas de Campo, 8 de Maio de 2009)

Os alunos do 4º Ano desenvolveram uma actividade com outros colegas do mesmo ano de escolaridade, mas de outra escola do Concelho. Este encontro foi promovido pelas docentes responsáveis pela leccionação da Língua Estrangeira – Inglês, do Projecto Edu-Le. Foi feito o seguinte registo:

A actividade constava de um jogo, cuja dinâmica funcionava através de um dado, que era lançado pelos alunos e consoante o valor do dado percorriam um circuito que estava desenhado em papel cenário.

Alguns alunos não perceberam a explicação do jogo e perguntavam à professora. Quando esta não lhes respondia eles lançavam a mesma questão aos colegas. No início da actividade os alunos aproximavam-se mais dos colegas da sua escola mas, por fim, já conversavam com os colegas da escola vizinha.

(Notas de Campo, 21 de Maio de 2009)

Em contexto de reunião de Conselho Escolar foi criado um debate sobre a pertinência da cooperação e da colaboração na actividade docente, mediante a observação de aulas. Neste cenário, é evidente a resistência de algumas docentes quando se propõe actividades em parceria com outras colegas, na mesma sala de aula.

A observação de aulas entre os professores ainda não é uma tradição na escola. As aulas coadjuvadas poderão constituir um contributo para o trabalho cooperativo e para a reflexão da prática pedagógica.

As notas destacadas foram:

Foi discutida a importância da cooperação e colaboração entre os professores, lembrando concretamente a formação “Construindo o Êxito em Matemática”, da qual fazia parte integrante a observação dos alunos e da docente em contexto de sala de aula.

Directora: - Acham que é importante o acompanhamento e a observação dos colegas (professores) e dos alunos em contexto de aula?

Professor 1- Sim, mas não gosto que me observem, parece que estou no estágio...

Investigador: - Mas não acham útil a reflexão conjunta de como decorreu a aula, a partilha de dificuldades, a apresentação de propostas,...sugestões,...?

Professor 1 - Eu também sei reflectir sozinha.

Professor 2 - Nós partilhamos nas reuniões as dificuldades...

Investigador: - No caso da formação do CEM, um dos objectivos é fazer a concretização dos conceitos, promovendo a autonomia e o raciocínio do aluno; além disso a matemática é uma das áreas onde as crianças manifestam maiores dificuldades...

Professor 3 – Não vou dar prioridade à matemática. A parte das ciências, as experiências, também são importantes.

Directora: - Não será que as áreas em que os alunos manifestam mais dificuldade em aprender coincidem com as áreas em que os professores têm mais dificuldade em ensinar?

(Silêncio).

(Notas de Campo, 26 de Maio de 2009)

O dia do Ambiente foi celebrado com todas as escolas do Município, no centro da cidade de Porto Santo. Algumas docentes disponibilizaram-se para acompanhar as crianças no horário oposto à sua componente lectiva. Fiz o seguinte registo:

As docentes das actividades de enriquecimento curricular, por iniciativa própria, acompanharam os alunos na celebração do Dia do Ambiente, que se realizou na parte da manhã. O seu horário de trabalho era na parte da tarde.

(Notas de Campo, 5 de Junho de 2009)

Uma encarregada de educação deslocou-se à escola para falar com a directora sobre o comportamento do seu educando. Deste encontro anotou-se o seguinte:

Uma encarregada de educação pediu para dialogar com a directora sobre o seu educando que revelava um comportamento inadequado na escola. Na tentativa de fazerem o melhor pela criança foi sugerido, por parte da escola, mais atenção por parte dos professores, algum acompanhamento na área da psicologia, não descurando a atenção e firmeza dos pais.

Encarregada de educação: - Já tinha pensado nisso e já disse ao meu marido que quando eu repreendo o (filho) ele não pode ceder, mas tem de respeitar a minha decisão. É nosso dever educar e para isso é preciso ser firme.

(Notas de Campo, 5 de Junho de 2009)

Nas diversas situações que foram objecto da nossa observação, compreendemos que o director exerce uma função complexa e delicada. Destacamos, de forma particular, naquelas situações menos favoráveis, nas quais ele terá de fazer-se valer da sua capacidade de liderar, de transmitir cooperação, solidariedade, entusiasmo e adesão (Ball, 1987).

Outro aspecto que nos pareceu pertinente é que as pessoas que constituem a comunidade escolar e educativa: pais, encarregados de educação, auxiliares de

educação, professores, alunos, devem estar cientes daquilo que a escola espera deles, a nível do seu desempenho, ter objectivos e metas bem definidos. Neste sentido o líder tem a função de clarificar, de actualizar e divulgar a identidade da instituição escolar, que é diferente das outras instituições: a sua missão, visão, objectivos.

Em conformidade, Bilhim (2005, p. 311), considera que “a missão da organização caracteriza a finalidade básica, a razão de ser da sua existência, é de certa forma, o seu ADN, a sua impressão digital”.

Na mesma linha, o autor Bilhim (2005, p. 203) corrobora que, “(...) quanto mais forte for a cultura, menos os gestores precisarão de desenvolver a formalização para regular os comportamentos, e esta regulação e guia terá sido interiorizada pelos empregados, quando estes aceitarem a cultura organizacional”.

Na opinião de Morgado (2004), é importante que as escolas, enquanto organizações, estabeleçam modelos cooperativos, partilhados, de definição dos objectivos comuns, o que, não acontecendo, facilita a existência do isolamento dos indivíduos dentro da organização, ou seja, a manutenção de culturas individualistas em detrimento da promoção de culturas de cooperação.

### **Categoria 2 - Situações de cooperação na escola.**

Uma senhora Auxiliar de Educação comunicou que se ia ausentar por questões de saúde. Esta situação implicou alguns adaptações em termos de horários e tarefas laborais, entre o pessoal não docente. Desta situação anotamos:

As senhoras aproveitaram o momento do lanche para combinar a hora do almoço, que iria sofrer alteração devido à ausência da colega. No desempenho das diversas tarefas uma das senhoras comentou: - Temos de nos despachar pois hoje temos menos uma pessoa para trabalhar.

A directora agradeceu e pediu desculpa pelo transtorno, ao que uma senhora respondeu: - Uma mão ajuda outra; também quando precisamos faltar ao serviço os outros fazem o mesmo por nós.

(Notas de Campo, 9 de Fevereiro de 2009)

Na interrupção da Páscoa as senhoras Auxiliares da acção educativa estavam na escola, no desempenho das suas funções. Observámos um desses momentos e sublinhamos:

As senhoras reuniram-se para combinar as tarefas a realizar naquele dia. Decidiram iniciar o seu trabalho nas salas de aulas. Para o desempenho das suas funções formaram grupos de dois elementos. Uma delas lembrou-se que era melhor trabalhar com música; foi buscar o rádio e ligou-o.

Na hora do lanche chamaram a directora para tomar parte no lanche. Ela aceitou e agradeceu o convite. Após o lanche lavaram as chávenas e foram novamente para as salas onde deram continuidade ao seu trabalho.

(Notas de Campo, 19 de Março de 2009)

De seguida apresentamos uma situação de um aluno que se queixa com fome, e que não tinha tomado o pequeno almoço, o que não é muito comum acontecer naquela escola, mas que teve a sua relevância, quando, por exemplo, se faz referência à cultura e ao clima da escola. A investigadora encontrava-se numa das salas de aula e registou:

Observei um aluno a dizer que estava com fome, que não tinha tomado o pequeno-almoço. A professora disse-lhe que fosse ao refeitório e pedisse um copo de leite com bolachas (bolachas e não pão porque o padeiro ainda não tinha chegado). A criança foi.

Nesse mesmo dia, na parte da tarde, registamos o seguinte:

Observei a professora do 4º Ano a trabalhar, na parte da tarde, com os seus alunos, na elaboração da prenda para o Dia da Mãe (o seu horário lectivo era na parte da manhã).

(Notas de Campo, 29 de Abril de 2009)

**Observação feita em contexto de reunião de Conselho Escolar:**

Neste dia, em reunião de Conselho Escolar, a directora apresentou a seguinte questão (a questão surgiu das aulas que orientou nesse dia, de manhã, aos alunos do 3º Ano):

- Perante uma dificuldade apresentada pela maioria dos alunos da turma, na área da Língua Portuguesa, e sabendo que alguns alunos perceberam, seria útil uma organização de trabalho de grupo a fim dos alunos poderem discutir melhor esta questão?

Um professor tomou a palavra e disse: - Sim, porque os alunos entre si conseguem compreender melhor a explicação dos colegas, devido à linguagem própria das crianças.

Pedi a uma professora para vir substituir uma colega, no horário contrário ao seu. A professora respondeu afirmativamente ao pedido.

(Notas de Campo, 5 de Maio de 2009)

Neste dia faltaram dois professores: o professor de educação física e a docente titular do 1º ano. Nesta situação registamos o seguinte:

Uma docente das actividades de enriquecimento curricular, ao tomar conhecimento que o colega de educação física não estava, reuniu as duas turmas e orientou as actividades. A directora não tinha comunicado quem iria ficar com a turma.

A docente do 4º Ano recebeu dois alunos do 1º ano, na sua sala, a fim de ajudá-los na realização dos trabalhos. Neste dia a titular do 1º ano estava ausente, sendo substituída por outra colega.

Uma aluna do 1º ano veio ter com a directora e disse: - Estou com dores de cabeça. Os colegas estão a fazer muito barulho. A directora disse-lhe para pedir autorização à professora e vir para a sala dos professores. Ao que a criança perguntou: - Posso trazer um colega comigo?

(Notas de Campo, 7 de Maio de 2009)

O Director Regional de Educação, juntamente com a Directora de Serviços e a senhora Delegada Escolar, foram à escola. Com a passagem destas entidades pela escola, foi proposto, pela directora, a presença de todos os docentes da escola. Neste contexto anotamos:

Neste dia a escola teve a visita do senhor Dr. Rui Anacleto, Director Regional de Educação e da senhora Dra Nadina Mota, directora de serviços do 1º ciclo. As professoras que trabalharam no turno da manhã vieram à tarde. Observou-se um empenho geral para a recepção do Director Regional: maior cuidado na arrumação das mochilas e casacos, das salas.

As crianças cantaram canções e ofereceram um postal. No final da visita foram convidados a tomar um lanche.

As senhoras auxiliares da acção educativa vieram mais cedo com o objectivo de estarem presentes nesta recepção.

(Notas de Campo, 11 de Maio de 2009)

Com estes relatos etnográficos é possível identificar elementos de cooperação em diversos contextos: no desempenho de funções entre as auxiliares da acção educativa, na relação professor/aluno, na partilha que se faz em reunião de Conselho Escolar, na substituição dos colegas ausentes, na passagem de um director regional de educação pela escola.

Nas situações observadas, que envolveram o pessoal docente e não docente, foi visível a capacidade de tomar decisões, gerir os imprevistos, criando um ambiente de diálogo, gratidão, negociação e boa disposição.

Nas reuniões de Conselho Escolar sublinhamos a relevância da comunicação, entre os elementos que o constituem, como um factor basilar para que seja possível a discussão, a partilha, a reflexão/avaliação.

É de referir que esta instituição educativa, por ser escola particular, não é abrangida pela Bolsa de Substituições do Concelho; daí que, na ausência de algum

professor, contamos sempre com a “boa vontade” dos docentes que se encontram na escola.

Podemos apreender que a escola desenvolve, por necessidade, uma cultura de apoio. Uma cultura de apoio, de acordo com o modelo proposto por Neves (2000), enfatiza as relações humanas, a flexibilidade e o lado interno da organização, e tem como principal objectivo a criação e manutenção da coesão e empenho das pessoas. Neste âmbito, e segundo o referido autor, a liderança tende a estimular a participação e a apoiar o desenvolvimento das pessoas, fomentando o trabalho de grupo.

Neste sentido, Mortimore et al. citado por Morgado (2004), atribuem um papel fundamental aos órgãos de gestão no desenvolvimento de uma cultura que contribua para a eficácia e a qualidade da escola. Os autores referem alguns factores: delegação de competências, envolvimento dos professores, coerência e consistência no trabalho, envolvimento dos pais e clima positivo na escola e na sala de aula.

**Categoria 3** - Trabalho cooperativo desenvolvido com os alunos e consequências na sua aprendizagem.

Os alunos do 1º e 2º anos estavam no intervalo da manhã. Durante algum tempo as crianças foram observadas em contexto de brincadeira. Era o chamado dia do brinquedo. Neste dia os alunos podiam trazer os seus brinquedos. Deste cenário ficou registado o seguinte:

Alguns alunos brincavam individualmente enquanto outros brincavam em grupo. A investigadora lançou a seguinte questão a uma das crianças que brincava sozinha: - Preferes brincar sozinha ou com os colegas? Ao que ela respondeu: - com os colegas, mas ninguém quer brincar comigo...

A mesma questão foi lançada aos alunos que brincavam em grupo. Todos foram unânimes em responder que é mais divertido trabalhar com os outros colegas do que sozinho.

(Notas de Campo, 8 de Janeiro de 2009)

Realizou-se um encontro, a nível concelhio, dos alunos abrangidos pelas actividades do Minibio e Minimat. A nossa escola foi a instituição seleccionada para receber alguns alunos e professores, de outros estabelecimentos de ensino, para realizar a mencionada actividade. Fez-se alguns registos desta dinâmica:

A escola recebeu alguns alunos e professores de outras duas escolas. Os alunos eram organizados aos pares. Iam nesta disposição para a sala de informática onde realizavam actividades no

computador e através da Internet, acompanhados de dois professores destacados pela Direcção Regional de Educação. Os restantes alunos faziam outras actividades no exterior enquanto aguardavam a sua vez de realizar a prova do *Minibio e Minimat*.

No exterior, os alunos jogavam basquetebol, matraquilhos e ténis de mesa. Também participaram na execução de pinturas e visionaram um filme sobre o Ambiente.

No início as crianças procuravam apenas os colegas da sua escola mas, depois, numa segunda fase, já se juntavam aos colegas das outras escolas.

No final foram distribuídos certificados às equipas vencedoras.

Os professores e directores das outras escolas agradeceram a recepção que tiveram na escola.

(Notas de Campo, 30 de Março de 2009)

A investigadora sentiu novamente a necessidade de observar e questionar os alunos sobre a realização de tarefas em grupo. Os alunos questionados eram da turma do 4º ano de escolaridade. Desse diálogo registou-se o seguinte:

Investigadora: - Preferes trabalhar sozinho ou em grupo (acompanhado)? Porquê?

Aluno 1- Gosto de trabalhar em grupo, um colega dá uma ideia e outro dá outra...

Aluno 2- Duas cabeças pensam melhor do que uma.

Aluno 3 – É mais divertido...!

Quando a questão foi lançada a outros alunos a resposta predominante foi a preferência pelo trabalho de grupo. A única criança que discordou foi um aluno que revelava dificuldades de relação e que era um pouco excluído pelos colegas.

(Notas de Campo, 2 de Abril de 2009)

Uma das alunas da turma do 3º Ano sofreu um acidente. Os alunos da turma manifestaram o desejo de visitar a colega. Acerca desta situação anotei:

Hoje a turma do 3º ano combinou, com a sua professora, visitar uma colega que sofreu um acidente e não pôde deslocar-se à escola. Foram a pé, pois o percurso não era muito distante. Levaram uma flor e um postal assinado por todos.

(Notas de Campo, 29 de Abril de 2009)

A professora titular do 3º ano precisou ausentar-se durante uma hora. A directora (que é a investigadora) permaneceu na turma durante a ausência da docente.

Neste contacto com os alunos, verificou-se:

À chegada dos alunos à sala de aula observei que se agrupavam, de uma forma natural e espontânea, e conversavam sobre assuntos do seu interesse. Nesta fase nenhum aluno se isolou. Contudo, no decurso da aula, verifiquei que havia algumas crianças que não fizeram qualquer intervenção; revelaram uma participação passiva. No entanto, quando desenvolveram a actividade em grupo, os alunos mais introvertidos, começaram a falar e a colocar questões, e a dar sugestões.

(Notas de Campo, 30 de Abril de 2009)

A directora substituiu a docente do 2º ano durante duas horas. Registou-se o seguinte:

Às dificuldades de uma aluna, a professora (neste caso, a Directora) solicitou a colaboração de um colega que tinha revelado sucesso na aprendizagem da situação problemática. Foi visível, por parte da aluna com dificuldades, a superação das dúvidas apresentadas inicialmente. A professora: - Conseguiste, parabéns! Ao que a aluna respondeu: - Foi o Rui que me ajudou.

(Notas de Campo, 8 de Maio de 2009)

A investigadora fez o registo de uma actividade orientada por uma das formadoras do projecto CEM (Construindo o Êxito em Matemática), na turma dos alunos do 1º ano. Neste contexto foi interessante dar conta da pertinência da comunicação para que fosse possível motivar os alunos para a aprendizagem, promovendo a inter-relação e a cooperação entre todos os elementos da turma.

Discussão entre duas crianças (Pedro - chefe e João). Motivo - “Chefe” estava a colocar vermelho ao João. João reclama dizendo: - Acho que não fiz nada de grave para ter vermelho. Ao que o Pedro respondeu:

Tens vermelho, porque tem de ser. A professora interveio, sugerindo ao João que fundamentasse a razão da sua reclamação. João disse: - Eu só falei um pouco alto, mas depois falei baixo. Foi-lhe perguntado o que é que ele considerava algo grave. João disse: bater num colega e ele sangrar pelo nariz; empurrar os colegas no “comboio”.

Atendendo a que se confirmou que, efectivamente, o João não tinha feito nada de grave, foi decidido pelo chefe atribuir-lhe o amarelo. Neste contexto a professora questionou-os sobre as hipóteses que o João teria; prontamente responderam que seriam três: manter a amarela, ter vermelho ou verde.

Através do diálogo, a professora, procurou em todas as situações, envolver os alunos, valorizar e atender às suas intervenções. Ainda durante a conversa inicial, um dos alunos sugeriu: - E se começássemos a trabalhar?” Ao que a professora questionou: - O que é trabalhar? “ Responderam que era: aprender, escrever, ... (alguns alunos partilharam o que para eles era aprender) desde o brincar até “fazer continhas”- focalizando-se nesta última expressão os alunos explicaram o que esta significava. A professora orientou as questões, no sentido de descobrirem que a matemática vai além das “continhas”... A tarefa proposta pela professora foi “ ditado colectivo -quadrículas – figuras simétricas”.

Houve a intenção, por parte da professora, de relembrar a noção de direita e esquerda, atendendo a que os alunos teriam de tê-la para poder executar a tarefa. Assim, foi exposto no quadro uma folha de papel quadriculado, tamanho A3. Atendendo ao nível etário dos alunos, a professora disse -lhes que iriam fazer uma “magia” (motivação e envolvimento). Todos, em simultâneo, professora e alunos, colocaram o lápis num dos vértices do quadrado, a professora orientava, no sentido de escreverem o que esta ia dizendo, por exemplo, dois para a direita, dois para baixo, um para a esquerda, os alunos seguiam e riscavam conforme as indicações dadas. Os alunos realizaram a tarefa empenhadamente, refira-se o “silêncio total” em alguns momentos; noutros tentavam descobrir o que imagem iria dar. Um dos alunos, até contou as quadrículas da figura. Quiseram fazer mais...

Após terem feito três figuras, foi distribuído aos alunos, a mira - material de apoio na descoberta da simetria. Os alunos, logo que receberam o material, começaram por experimentá-lo espontaneamente. Experimentaram durante algum tempo e foram dizendo o que observavam. A professora, em alguns momentos, teve necessidade de “orientar” os alunos no sentido de focarem determinado aspecto; recorreu a exercícios “em espelho”. Foi sugerido aos alunos que partilhassem o

que tinham observado. Disseram: “vi ao contrário”; as coisas estavam tortas... entre outras observações. Um dos alunos foi ao quadro representar, sob a forma de desenho, o que tinha visto. Desenhou a cara da colega como a viu, na mira, e foi-lhe sugerido que desenhasse como a via sem mira. A professora, orientou as questões, no sentido dos alunos descobrirem as características das imagens, levando-os a descobrir a noção de simetria.

(Notas de Campo, 15 de Maio de 2009)

Os alunos foram observados na sala de aula, dispostos em grupo, no momento em que realizavam um trabalho sobre os rios de Portugal. Registamos alguns diálogos dos alunos:

Observou-se partilha de opiniões entre os alunos: - Eu acho que isso fica melhor assim.

Pedidos de ajuda: - alguém que me ajude a responder às questões.

Mais criatividade: - vamos pôr neve nas montanhas. Olha, foi boa a ideia.

Lembrança sobre as regras do trabalho de grupo (pela professora) – esqueceram-se o que combinámos sobre a distribuição das tarefas?

Observou-se, neste contexto de trabalho de grupo, que os elementos do grupo dão conta dos erros que cometem através do alerta dos colegas. – Isso que escreveste não está certo.

(Notas de Campo, 27 de Maio de 2009)

Na celebração do Dia da Criança observámos diversas situações, envolvendo os alunos, professores e os pais. Tomamos algumas notas:

Neste dia, no turno da manhã, as crianças visualizaram um PowerPoint sobre os direitos da criança. Esta actividade foi proposta por uma das docentes da escola.

Observei duas turmas (1º e 2ºano) nesta actividade. Os alunos tiveram um papel activo, foram eles que leram *os direitos da criança* e explicaram o respectivo significado.

No turno da tarde, estas turmas fizeram pinturas num mural e foram ao parque.

As turmas do 3º e 4º anos e os docentes foram à “promenade” andar de bicicleta, trotinete e patins. As professoras acompanharam os alunos, também de bicicleta. Alguns pais compareceram no local, também com as suas bicicletas, e acompanharam os filhos.

Observei, ainda, neste dia, o ensaio para o Musicaebs que se realizou no Centro de Congressos. No Musicaebs participam as quatro escolas do 1ºciclo do Porto Santo.

As crianças estavam organizadas em grupos de dois para realizarem as danças. Os grupos foram numerados. A alternância dos movimentos era feita pelos grupos ímpares e pares, o que suscitou alguma confusão nos alunos.

Um aluno: - mas eu sou número par?

Professor: - Então não sabes que um número terminado em zero é par?

Aluno – mas não são apenas os números terminados em zero que são pares. A professora ouviu mas não adiantou mais nada acerca deste assunto.

(Notas de Campo, 1 de Junho de 2009)

Observação da turma do 3º ano, num momento em que trabalhavam conteúdos relacionados com a Língua Portuguesa. Salientamos o seguinte:

As crianças estavam dispostas em grupos. A cada grupo foi-lhe pedido para escolher uma figura. Após a escolha da imagem faziam a descrição da mesma relativamente ao seguinte: elementos da figura, significado da figura para os alunos, o que sentiam a partir da observação da imagem, ...

Alguns elementos do grupo lembraram aos colegas as regras do trabalho de grupo; isto no momento em que foi para escolher o secretário.

Cada criança começou por descrever os elementos presentes na figura.

A partir da imagem distribuída a cada grupo, os alunos pediam a palavra para partilharem situações vividas com os seus familiares. Aluno: - o meu pai disse...o meu pai já teve na guerra e disse...

A professora circulava pela sala e passava por todos os grupos, dando algumas orientações.

No final, um elemento de cada grupo fez a partilha do seu trabalho, para toda a turma.

Quando algum aluno se enganava na leitura os colegas chamavam a atenção.

(Notas de Campo, 2 de Junho de 2009)

As crianças, no Dia do Ambiente, deslocaram-se ao centro da cidade a fim de participarem em actividades promovidas pela Câmara Municipal. Fazemos referência aos seguintes aspectos:

As crianças participaram em diversas actividades: pintura; feitura de uma massa mole; dança; música; oferta de balões; apresentação de uma canção, por escola, sobre o Ambiente; desenhos sobre o ambiente, teatro sobre a selecção do lixo; oferta de um gelado; visita à feira do livro; hastear da bandeira azul na praia.

Uma criança disse: - gostei muito deste dia, foi o melhor de todo o ano.

(Notas de Campo, 5 de Junho de 2009)

Ao entrar na sala da turma do 1º Ano observei o seguinte:

Entrei na sala da turma do 1º Ano e os alunos estavam dispostos em grupo realizando uma actividade de expressão plástica.

Verifiquei que apesar de os alunos estarem dispostos em grupo desenvolviam a sua actividade individualmente.

(Notas de Campo, 6 de Junho de 2009)

Observação dos alunos de quatro turmas, 1º, 2º, 3º e 4º anos, em contexto de aula. Foram feitos alguns registos:

Na turma do 3ºano a aula foi orientada pela professora titular e pela professora de inglês. A tarefa proposta aos alunos foi um jogo “ O Bingo”. A sala estava organizada em “U”. Numa primeira fase, a professora apresentou aos alunos, diferentes operações (adição, subtracção, divisão e multiplicação) e recomendou-lhes que as efectuassem, de preferência, mentalmente. Foram vários os alunos que o conseguiram. Contudo, uma das alunas fez o algoritmo para efectuar (49-48) que mereceu o reparo do João.

João: - Estás muito dependente do algoritmo. Para uma operação tão simples...fazer o algoritmo?

Quando algum aluno era solicitado para responder e demonstrava alguma hesitação, os colegas manifestavam-se:

Colegas - Posso ajudar? Posso ajudar?

Após esta fase inicial, o jogo foi proposto aos alunos. Para isso, distribuíram-se os cartões, um a cada aluno. Cada cartão continha 9 números. O objectivo do jogo consistia em preencher o cartão, utilizando *caricas*, para o efeito. Os números eram retirados de um saco (pelo professor). Após ter surgido um vencedor passou-se a uma segunda fase orientada pela professora de inglês. A tarefa era a mesma, variando as operações e respectivos números bem como a língua falada que passou a ser o inglês.

Na turma do 2ºano, a tarefa proposta aos alunos foi o jogo “Glória da tabuada”.A turma estava organizada em quatro grupos de cinco alunos. O material necessário para a concretização do jogo estava sobre cada mesa do grupo, tabuleiro do jogo da glória, pinos coloridos e cartões com questões relacionadas com a tabuada e dois dados.

Cada aluno escolhia um pino de cor diferente para marcar a sua posição no tabuleiro. À vez, cada um dos alunos atirava os dois dados e adicionava o valor dos mesmos. Posteriormente escolhia um cartão, lia e respondia à questão. Se respondesse acertadamente “avançava” no tabuleiro. Ganhava o aluno cujo pino chegasse primeiro à meta. Sendo um jogo de competição, cada um dos alunos avançava mais casas no tabuleiro se a resposta à questão fosse acertada. Refira-se que os alunos estavam dispostos em grupo, mas o que era considerado era o desempenho individual. Apesar disso, num dos grupos, algumas das crianças, quando o colega demorava a responder, tentavam ajudá-lo, dando pistas.

Na turma do 1ºano, os alunos estavam dispostos aos pares e trios. Na sala havia duas professoras, a titular e a do apoio. A tarefa proposta foi o jogo “Antes e depois”. O material utilizado foi cartões numerados de 1 até 10 com a respectiva quantidade e quatro motivos. Assim, cada grupo tinha quarenta cartões. A proposta foi apresentada por uma das professoras. Alguns dos alunos não perceberam o jogo e isso gerou alguma dispersão. Pelo que as professoras resolveram explicar, em pequeno grupo. Os alunos colocavam cinco cartas sobre a mesa e posteriormente iam colocando e ordenando as cartas respeitando a orientação, “número que fica antes e número que fica depois”, até colocar todas as cartas sobre a mesa. Os alunos desempenharam a tarefa com entusiasmo. Contudo, após algum tempo, alguns alunos desinteressaram-se. A professora insistia para que ficassem atentos. Uma das professoras implementou algumas dinâmicas de atenção, os alunos aderiram. Adaptou a tarefa sugerindo alguns desafios, aos quais os alunos responderam com entusiasmo.

Na sala do 4ºano, os alunos estavam dispostos aos pares. A tarefa proposta foi, através da utilização de “Pentaminós”: identificar a área, o perímetro e simetrias. Os alunos que terminavam a tarefa tinham como actividade de recurso um puzzle com doze pentaminós e alguns desafios para descobrir.

A professora explicou a tarefa, bem como as “regras” de trabalho aos pares. Vários pares realizaram a tarefa trabalhando em colaboração. Ajudavam-se. Contudo, foi notória a dificuldade manifestada em alguns alunos na realização das actividades, aos pares. Foi frequente alguns conflitos entre os pares.

(Notas de Campo, 8 de Junho de 2009)

Os relatos etnográficos resultaram, sobretudo, da observação dos alunos em diferentes actividades e espaços. É notória a descrição pormenorizada da implicação dos alunos na actividade. Isto explica-se pela necessidade manifestada pela investigadora perante o aglomerado de significados que observava: alunos activos, entusiasmados e motivados na aprendizagem.

È importante referir que algumas das aulas observadas foram preparadas a partir das propostas no âmbito da formação CEM (Construindo o Êxito em Matemática), frequentada pela maioria dos professores da escola. Em concordância com Barroso (s/d), é importante a formação dos professores, pois é ela que vai permitir uma participação qualificada e o assumir de novos papéis.

Os dados recolhidos revelaram o impacto da aprendizagem em grupo e em colaboração. Recorrendo aos autores Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa constitui uma aprendizagem poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista. Neste aspecto, os autores concluem que o trabalho cooperativo, para além do impacto positivo em termos de ensino/aprendizagem, parece também repercutir-se positivamente no âmbito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, que actualmente se constitui como área privilegiada da intervenção da escola.

A escola deverá criar e proporcionar as condições necessárias a uma participação efectiva e afectiva dos alunos, como sujeitos da sua formação, aliando o conhecimento com o saber fazer e saber ser, factores indispensáveis ao seu crescimento e desenvolvimento das crianças.

Por fim, podemos questionar: - Que papel atribuir ao director na promoção da qualidade da vertente pedagógica-didáctica, desenvolvida na escola? Os dados sugerem que o essencial na liderança é discutir como podem as pessoas ajudarem-se mutuamente para descobrirem o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas (Formosinho et al., 2003). A escola, na opinião de Whitaker, (2000), precisa de gestores que sejam líderes porque, mais importante que o funcionamento de uma organização escolar, é investir na eficácia do seu melhor funcionamento; mais importante que caminhar para algum lado, é caminhar com sentido e orientação (Southworth, 1998, citado por Pina, 2003).

Leithwood (1992), ao referir-se à liderança transformacional, é de opinião que existe uma relação significativa entre este tipo de liderança e a mudança nas atitudes dos professores em relação ao melhoramento da escola e às suas práticas educativas.

---

## **CONCLUSÃO**

---

## CONCLUSÃO

São muitas as evidências que demonstram que, a qualidade dos serviços de gestão da escola, passa pelas atitudes e pelo comportamento da pessoa que gere. Nesta perspectiva, o contexto organizativo das escolas é um processo que implica: interrogar-se, indagar, observar, perguntar, reflectir, compreender, interpretar, dialogar, intervir, melhorar, partilhar, contar.

A partir dos resultados do presente estudo, parece-nos importante evidenciar as principais conclusões a que chegamos. As mesmas emergem da análise e interpretação dos dados, das questões que lhe atribuíram significado, dos objectivos e do enquadramento teórico estruturador da investigação.

Em relação à revisão da literatura, através das referências com que contactamos ao longo da consecução do presente estudo, é possível evidenciar dois aspectos centrais:

- São várias as investigações que têm evidenciado o papel fundamental da(as) liderança(s) na capacidade de influenciar pessoas, assegurar o cumprimento dos objectivos da organização, na melhoria da sua qualidade e aumento da sua eficácia;
- A cooperação em contexto escolar traduz-se na definição e distribuição de responsabilidades, no estabelecimento e aceitação dos processos de tomada de decisão, na partilha e na utilização dos recursos disponíveis, e na determinação de dispositivos de avaliação do trabalho realizado.

No que se refere à metodologia adoptada, consideramo-la ajustada ao tipo de estudo, pelo facto de pretendermos proceder a uma análise e descrição da cultura da escola. Essa análise e descrição incidiu, de forma particular, sobre a relevância do trabalho cooperativo na gestão escolar e no processo ensino e aprendizagem, e a intervenção da gestão de topo na sua efectuação.

Esta investigação pretendeu, na sua essência, contribuir para o aprofundamento do conhecimento do trabalho cooperativo no âmbito da gestão escolar e, melhorar, quanto possível, a qualidade da intervenção da investigadora, na situação que foi objecto de estudo e na qual está integrada como membro activo.

Uma conclusão de ordem geral que podemos extrair é que, um estudo de investigação, por mais simples que nos possa parecer à partida, é sempre um trabalho complexo, susceptível de vários imprevistos, exigindo uma dedicação árdua e persistente que acaba, no termo da pesquisa, por se traduzir na consciência do dever cumprido.

Tendo em linha de conta os objectivos, as questões, a análise e interpretação dos resultados alcançados, é possível evidenciar as seguintes conclusões:

- A cooperação na organização escolar revelou-se de especial relevância pois implicou partilha de responsabilidades, reflexão, apresentação de propostas e resolução de problemas em equipa;
- Foi possível dar conta da influência do director no desenvolvimento da cooperação, particularmente, quando o mesmo foi modelo de cooperação, capaz de aliar, de forma coerente, a sua acção com aquilo que proferia;
- Nas situações em que foi possível observar os professores e os alunos em contexto de trabalho cooperativo, deu-se conta do seguinte: maior envolvimento entre professores e alunos, clima escolar de inter-ajuda, promoção da autonomia dos alunos, implementação de metodologias activas em detrimento dos métodos tradicionais de ensino, e consequente participação dos alunos mais inibidos;
- Na presente investigação foi possível identificar factores e estratégias de cooperação na escola, nomeadamente, reuniões de carácter avaliativo e formativo, assembleia de alunos, metodologia de projecto, momentos de convívio, aulas coadjuvadas e posterior reflexão, observação de aulas, desenvolvimento de actividades conjuntas;
- Na sua maioria os pais e encarregados de educação constataram a existência de cooperação entre a escola e a família. Esta situação foi visível na adesão e participação nas comemorações da escola, nas aulas, nas reuniões de pais, na disponibilização de recursos, no processo avaliativo dos alunos, na resposta aos questionários.

Ao reflectirmos sobre os resultados obtidos e face às limitações do trabalho, aos procedimentos metodológicos e às conclusões do estudo, gostaríamos de expressar algumas sugestões, que julgamos pertinentes, para futuras investigações.

- A primeira recomendação seria um estudo sobre o impacto da comunicação no acto de liderar, que se define, sobretudo, pela capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e assegurar o cumprimento dos objectivos da organização;
- O director é, segundo a legislação, o responsável pela actividade pedagógica e administrativa da escola. Relativamente à parte pedagógica, seria importante investigar sobre o género de intervenção do director na supervisão da práxis diária dos professores;
- A observação de aulas entre os docentes não é ainda uma tradição nas nossas escolas; isto apenas acontece no estágio, aquando da formação de professores. Parece-nos pertinente um estudo sobre a relação cooperativa entre os professores que inclua preparação e observação de aulas, no sentido, não de avaliar, mas de aprender uns com os outros e de ultrapassar obstáculos inerentes à actividade docente;
- A supervisão, a reflexão, a formação e a avaliação são uma constante no processo educativo. Parece-nos relevante um estudo sobre a relação de todos estes factores na implementação de um plano de formação/acção, direccionado para a qualidade e a inovação na organização escolar, e, mais concretamente, para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, atribuindo-lhes um papel activo.

Nesta área de estudo há muito ainda para se discutir, pesquisar, analisar, planear e corrigir. Contudo, pensamos que esta investigação, poderá contribuir para compreender alguns aspectos do contexto escolar, mormente no âmbito da liderança e da cooperação, em conformidade com os objectivos que nos propusemos.

---

## **BIBLIOGRAFIA**

---

## BIBLIOGRAFIA

- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J. P.; Maroy, C.; Ruquoy, D.; Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves, A. M. e Leite, J. M. (2005). *Sucesso na escola: Um guia para os pais*. Porto: Asa Editores.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Barbosa, L. M. (s/d). *Ciências da Educação e fundamentos de gestão*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Bardin, L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1990). *Estruturas de administração e avaliação de escolas primárias e secundárias nos doze estados membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2003). *Gestão Escolar – profissionalizar ou democratizar?* Depoimento publicado nos cadernos da FENPROF, nº 37, Março de 2003.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (s/d). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Invoice Educational.
- Bass, B. (1985). *Leadership: Good, better, best*. Organizational Dynamics.
- Bass, B. (s/d). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bastos, M. A. R. (2001). A temática cultura organizacional nos estudos na área da saúde e da enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 9 (4), 68-74.
- Beltrão, L. e Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola. Coleção: Ensinar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença.

- Bessa, J. e Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições Asa.
- Bilhim, J. A. F. (2005). *Teoria organizacional, Estruturas e Pessoas*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Brito, C. (1994). *Gestão escolar participada – Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In A. Nóvoa (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ceitel, M. (2004). *Sociedade, Gestão e Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier.
- Costa, A. C.; Mendes, A. N.; Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Actas do primeiro simpósio sobre organização e gestão Escolar.
- Costa, J. A. (2003). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*. *Educação & Sociedade*, 85, 1319-1340, consultado a 22 de Maio de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Drummond, H. (1995). *Qué es hoy la calidad total? El movimiento de la calidad*. Bilbao: Deusto.
- Esteves L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), 64-66.
- Fernandes, J. A. (1999) *A escola de Sofia - Projecto Sofia - para uma escola comunidade*. Porto: Edições Salesianas.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., Caetano, A.(2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Figueiredo, C. C.; Góis, E. (1996). *Avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. 1ª Edição.
- Fino, C. (2004). *Etnografia enquanto Método: O Modo de Entender as Culturas (Escolares) Locais*. Consultado a 1 de Abril de 2009, em <http://www.uma.pt/carlosfino/plublicacoes/22.pdf>
- Fino, C. N. (2003). FAQs, *Etnografia e Observação Participante*. Revista Europeia de Etnografia da Educação. 3. pp. 107-117.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. 1ª Edição, Edição Monitor.
- Fontoura, M. M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Ferreira, F. I.; Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Lisboa: Edições Asa, 1ª Edição.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: As bases epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fortín, M. F. (1999). *O processo de investigação – Da concepção à realização*. Lusociência. Loures.
- Freitas, V. L. & Freitas V. C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Lisboa: ASA Editores.
- Ghilard, F. & Spallarossa, C. (1989). *Guia para a Organização da Escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.

- Glatter, R. (1992). *A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas*. In A. Nóvoa (Coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. e McKee, A. (2003). *Os novos líderes: inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre Bastidores - O lado oculto da organização escolar*. 1ª edição, Edições Asa.
- Guerra, M. S. A. (2006). *Arqueologia dos sentimentos*. Porto: Asa Editores.
- Hérbert, L. e Goyette, M. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas - Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Holpp, L. (2001). *Gerir equipas*. Amadora: Editora McGraw - Hill.
- Hooper, A. e Potter, J. (2006). *Liderança inteligente - Criar a paixão pela mudança*. Lisboa: Actual Editora.
- Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesus, S. N. e Campos, P. e Alaiz, V. e Alves J. M. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições Asa.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan.
- Lapassade, G. (2001). *L'observation participante*. *Revista Europeia de Etnografia da Educação* 1, 9-26. Consultado a 8 de Abril de 2009, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE1.pdf>
- Lapassade, G.(2001). *L'observation participante*. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. pp. 27-42.
- Learning, M. O. (1995). *Gerir com sucesso equipas de trabalho*. Edições CETOP.
- Leithwood, K. (1992). *The move toward transformational leadership*. *Educational Leadership*.
- Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring*. *Educational Administration Quarterly*.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Horizontes Pedagógicos.

- Llavador, F. B. e Alonso A. S. M. (2001). *Desenhar a Coerência Escolar: Bases para o projecto curricular de escola e de turma*. Edições Asa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. A. e Neto, L. M. (2004). *Optimismo e esperança na educação, Fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2002). *Autonomia Curricular: coerência entre o local e global*. In: M. Fernandes et al. O particular e o global ao virar do milénio. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Colibri, pp 1031-1040.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação - Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morín, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neves, J. G. (2000). *Clima Organizacional, cultura organizacional e gestão de Recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Neves, J. G. (2001). Clima e cultura organizacional. In J. M. C. Ferreira, J. G. Neves & A. Caetano (Eds.), *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 431-468). Lisboa: McGraw Hill.
- Nóvoa, A. (coord) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Obadia, I. J., Vidal, M. C. R. & Melo, P. F. F. (2007). Uma abordagem adaptativa de intervenção para mudança organizacional. *Gestão & Produção*, 14 (1), 125-138.
- Penteado, J. R. W. (1986). *Técnica de chefia e liderança*. S. Paulo: Pioneira.
- Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.
- Polit, D. (1995). *Fundamentos de pesquisa*. 3ª Edição, Artes Médicas.

- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Rockwell, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In Ezpeleta, J. § Rockwell, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo.
- Sabiron Sierra, F.(2001). *Estructura de un Proyecto de Investigación de la Educación* (I). Revista Europeia de Etnografia da Educação 1. consultado a 16 de Junho de 2009, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistasSEE/REE1.pdf>
- Sabiron Sierra, F.(2002). *Estructura de un Proyecto de Investigación de la Educación* (II). Revista Europeia de Etnografia da Educação 2.Consultado a 5 de Julho de 2009, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistasSEE/REE2.pdf>
- Sabirón, F. (2001). Estructura de um proyecto de investigación en Etnografia de la Educación (I) *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. pp. 9-26; 27-42.
- Sanborn, M. (2007). *Você não precisa de um título para ser um líder*. 1ª Edição, Fronteira do Caos Editores LDA.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos Caminhos Para a Liderança Escolar*. Lisboa: ASA Editores.
- Silva, F. A. & Menezes, C. A. (1998). *Elucidário Madeirense*. Funchal: Typographia
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa, a dimensão pessoal na formação de professores*. Lisboa: Edições ASA.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13 (49), 435-451.
- Vaitsman, J. (2000). Cultura de organizações públicas de saúde - notas sobre a construção de um objecto. *Cadernos Saúde Pública*, 16 (3), 847-850.

Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva; J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar – da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Edições Asa.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Edições Asa.

---

**ANEXOS**

---

---

## **ANEXO 1 - GUIÃO DA ENTREVISTA**

---

## **GUIÃO DA ENTREVISTA “SEMI-ESTRUTURADA”**

### **Professores e Educadores da Escola Nossa Senhora da Conceição**

As entrevistas foram feitas tendo em linha de conta a seguinte estrutura.

#### **Questões:**

1. Que percepção tem do significado da cooperação na organização escolar?
2. Na sua opinião, qual deverá ser a postura do director/gestor para que se desenvolva, de facto, uma efectiva cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo?
3. Observa e vivencia situações de cooperação na sua escola?
4. Como caracteriza o clima da sua escola?
5. Que relevância atribui ao trabalho cooperativo entre os alunos? Acha que influencia na sua aprendizagem?
6. Gostaria de fazer algum comentário, que considere pertinente, acerca desta temática?

---

## **ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO**

---

## QUESTIONÁRIO

### Aos pais/encarregados de educação

Este questionário destina-se a recolher dados sobre a cooperação existente entre a escola e a família, e sobre a função do director nesta área. Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito de um trabalho de investigação que está a ser desenvolvido na Área de Administração Educacional.

**\* Preencha, sempre que possível, com um X**

#### 1 - Idade

Menos de 35 anos	De 35 a 45	Mais de 45 anos

#### 2 - Sexo

Masculino	Feminino

#### 3 - Habilitação académica

Sem nenhum nível de ensino	1º Ciclo / 4ª Classe	2º Ciclo / 2º Ano Preparatório	3º Ciclo / 5º Ano do Liceu	Secundário / 7º Ano do Liceu

Bacharelato/Curso médio	Licenciatura	Formação pós-graduada

**4 - Na sua opinião, e na escala de 1 a 5, considere as afirmações que contribuem mais eficazmente para a cooperação entre a escola e a família.**

	1	2	3	4	5
1. Realização de reuniões de pais e encarregados de educação na escola					
2. Encontros (in)formais entre os professores o encarregados de educação					
3. Participação dos pais/encarregados de educação nas actividades festivas promovidas pela escola					
4. Participação dos pais/encarregados na elaboração dos documentos de carácter pedagógico/didáctico da escola					
5. Acompanhamento dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos educandos					
6. Participação dos pais/encarregados de educação nas actividades dos alunos					
7. Intervenção dos pais/encarregados de educação na avaliação dos alunos					
8. Planificação de aulas pelos pais/encarregados de educação					
9. Observação de aulas pelos pais/encarregados de educação					
10. Formação de uma Associação de Pais na escola					
11. A família é a única instituição responsável pela educação das crianças					
12. A família toma conta das crianças em casa e os professores na escola					
13. Apenas a escola e a família em colaboração contribuirão para uma educação mais completa e integrada das crianças					

**5 - Na sua opinião, que função desempenha o Director na promoção de um trabalho cooperativo entre a escola e a família:**

Assinale com um x a sua opção	Concordo	Não Concordo
O director é o principal agente dinamizador da escola.		
É o director quem tem autoridade na administração escolar.		
A cooperação entre a escola e a família depende unicamente do director.		
É o director quem deve ter a iniciativa.		
A cooperação depende de toda a comunidade escolar.		
A cooperação depende do envolvimento da escola e da família.		

**6 - Na escola do seu educando promove-se a cooperação entre a escola e a família?**

Sim

Não

Desconheço