

1120
3500

2002

DM
SILV/J.M.1

DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Psicologia Educacional

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

José Maria de Castro Silva



N.º 1506

**Cooperação entre Professores:
Realidade(s) e Desafios**



ORIENTADOR: José Morgado

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

	ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada	
Centro de Documentação		
Registo: 14414		
Data: 17.10.2003		
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt		

AGRADECIMENTOS

O trabalho que ora apresentamos a público é fruto da contribuição de várias pessoas que, directa e/ou indirectamente, tiveram um papel importante na sua materialização.

As palavras iniciais de agradecimento são dirigidas aos PROFESSORES que, de uma forma voluntariosa, se disponibilizaram para participar nesta pesquisa. A eles estou eternamente grato e a eles DEVOTO ESTE ESTUDO.

Dirijo uma palavra de agradecimento e apreço à Professora Dr.^a Margarida Alves Martins pelo desafio que me colocou em 1998 para abraçar a carreira profissional que prossigo actualmente e, em particular, as palavras estimulantes na parte final da investigação. Bem-haja!

Aos colegas do Departamento de Psicologia Educacional do I.S.P.A., a todos sem excepção, exaro a gratidão pelas opiniões, críticas, sugestões e palavras de encorajamento recebidas ao longo da feitura deste trabalho de investigação.

Aos alunos que realizaram o trabalho anual da cadeira de Psicologia Educacional do 3º ano da Licenciatura em Psicologia Aplicada, durante o ano lectivo 2001/02, agradeço o importante contributo que tiveram na recolha de dados.

Áo colega, amigo e orientador desta tese – José Morgado – agradeço-te os momentos de sapiência que me tens proporcionado ao longo destes últimos três anos. Através do teu dom natural para pensar em voz alta e reflexiva, tenho tido o privilégio de conhecer um mundo interpretativo único e singular das realidades educativas do nosso tempo.

À minha companheira, agradeço-te a sublime paciência e compreensão nos últimos tempos. Registo o silêncio que me proporcionou o apoio para arrematar um trabalho que acumulara algumas poeiras que teimavam em se sedimentarem.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
Índice de quadros	VI
Índice de gráficos	IX
RESUMO	XI
Delimitação e Justificação Temática	2
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
Campo Conceptual e Funções da Cooperação	9
Breve Resenha Histórica sobre Cooperação entre Professores	10
O Conceito de Cooperação entre Professores	11
As Funções da Cooperação	13
Modalidades de Cooperação	18
Cooperação Indirecta	19
Equipas Centradas nos Relacionamento entre Diferentes Áreas de Intervenção	20
equipas multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares	20
Equipas Centradas nos Alunos	21
equipas de apoio ao professor	21
equipas de apoio à integração	23
equipas de apoio à intervenção	23
Cooperação Directa	23
Ensino cooperado	23
modelos de ensino cooperado	25
Condições Favoráveis à Cooperação entre Professores	30
Suporte Organizacional	31
Dimensão Pessoal	32
quadro de valores	32
comunicação e qualidade da interacção	32
paridade	34
partilha	34
voluntariado	35

abertura para a mudança	36
respeito, confiança e valorização	37
Dimensão Profissional	37
clarificação de papéis	37
definição de objectivos	39
planificação conjunta	40
familiarização com os conteúdos programáticos	41
liderança e avaliação do trabalho	41
segurança e suporte à mudança	42
Obstáculos à Cooperação entre Professores	44
Barreiras Organizacionais	44
Barreiras Atitudinais	45
Barreiras Comunicacionais	45
Relacionamentos Interprofissionais	48
Conflitos Interprofissionais	50
Resistência à Mudança	53
Formação dos Professores	54
Impactos da Cooperação entre Professores	56
Alunos	56
Professores	58
atitudes	58
desenvolvimento profissional	58
equidade e paridade	61
combate ao isolamento profissional	61
impactos em função do grau de ensino	62
Questões de Investigação	65
MÉTODO	71
Participantes	72
Procedimentos na Recolha de Dados	73

	<i>Índice</i>
<u>Instrumento</u>	73
<u>Análise de dados</u>	78
 RESULTADOS	
<u>Realidade(s) da Cooperação entre Professores</u>	87
<u>Percepções dos Professores sobre Cooperação</u>	87
<u>Práticas de Cooperação entre Professores</u>	96
<u>Condições Favoráveis à Cooperação entre Professores</u>	104
<u>Relações entre Variáveis Sociodemográficas e Factores que Favorecem a Cooperação entre Professores</u>	122
<u>Desafios da Cooperação entre Professores</u>	128
<u>Obstáculos à Cooperação entre Professores</u>	129
<u>Impactos da Cooperação entre Professores</u>	140
<u>Exigências da Cooperação entre Professores</u>	156
<u>Relações entre Variáveis Sociodemográficas e os Desafios da Cooperação entre Professores</u>	160
<u>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	169
<u>IMPLICAÇÕES DO ESTUDO</u>	197
<u>Referências bibliográficas</u>	218
<u>Anexo</u>	215

ÍNDICE DE QUADROS E GRÁFICOS

	Índice de quadros	pág.
Quadro n.º 1	<i>Caracterização demográfica dos participantes</i>	76
Quadro n.º 2	<i>Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax</i>	76
Quadro n.º 3	<i>Composição e valores de saturação das dimensões IprofOrg (impactos profissionais e organizacionais – dimensão 1) e ProbCom (problemas comunicacionais – dimensão 2)</i>	77
Quadro n.º 4	<i>Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema A – Conceções dos professores sobre colaboração</i>	79
Quadro n.º 5	<i>Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema B – Relatos de experiências de colaboração</i>	80
Quadro n.º 6	<i>Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema C – Factores promotores da colaboração</i>	81
Quadro n.º 7	<i>Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema D – Factores inibidores à colaboração</i>	83
Quadro n.º 8	<i>Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «trabalho em equipa»</i>	89
Quadro n.º 9	<i>Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «partilha»</i>	89
Quadro n.º 10	<i>Estudo da associação entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «partilha»</i>	90
Quadro n.º 11	<i>Cruzamento entre a variável “TSD” e as subcategorias que caracterizam a categoria «trabalho em equipa»</i>	91
Quadro n.º 12	<i>Cruzamento entre a variável “TSD” e as subcategorias que caracterizam a categoria «partilha»</i>	92
Quadro n.º 13	<i>Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «trabalho em equipa»</i>	93
Quadro n.º 14	<i>Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «partilha»</i>	94
Quadro n.º 15	<i>Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades científico-pedagógicas» (ACP)</i>	98
Quadro n.º 16	<i>Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades lúdico-pedagógicas» (ALP)</i>	99
Quadro n.º 17	<i>Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades científico-pedagógicas» (ACP)</i>	100
Quadro n.º 18	<i>Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades lúdico-pedagógicas» (ALP)</i>	101
Quadro n.º 19	<i>Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades científico-pedagógicas» (ACP)</i>	102
Quadro n.º 20	<i>Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades lúdico-pedagógicas» (ALP)</i>	103
Quadro n.º 21.a	<i>Cruzamento entre variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)</i>	108
Quadro n.º 21.b	<i>Cruzamento entre variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)</i>	108
Quadro n.º 22	<i>Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)</i>	109
Quadro n.º 23	<i>Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)</i>	109

	Índice de quadros	pág.
Quadro n.º 24	Testes de significância de diferença de médias aplicados aos factores «partilha e competências de comunicação» (PartCom), «gestão do stresse» (GestStres) e «flexibilidade» (Flex): análise da variável “género”	110
Quadro n.º 25.a	Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)	112
Quadro n.º 25.b	Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)	112
Quadro n.º 26	Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)	113
Quadro n.º 27	Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)	114
Quadro n.º 28	Teste de significância de diferenças de médias aplicado ao factor «flexibilidade» (Flex): análise da variável “TSD”	116
Quadro n.º 29.a	Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)	117
Quadro n.º 29.b	Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)	117
Quadro n.º 30	Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)	118
Quadro n.º 31	Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)	119
Quadro n.º 32.a	Cruzamento entre variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)	132
Quadro n.º 32.b	Cruzamento entre variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)	132
Quadro n.º 33	Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)	133
Quadro n.º 34	Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)	133
Quadro n.º 35.a	Cruzamento entre variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)	134
Quadro n.º 35.b	Cruzamento entre variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)	134
Quadro n.º 36	Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)	135
Quadro n.º 37	Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)	136
Quadro n.º 38.a	Cruzamento entre variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)	137
Quadro n.º 38.b	Cruzamento entre variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)	137
Quadro n.º 39	Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)	138
Quadro n.º 40	Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)	139
Quadro n.º 41	Distribuição de médias do factor IpEA: análise comparativa da variável “género”	141
Quadro n.º 42	Distribuição de médias do factor IpEA: análise comparativa da variável “tempo de serviço docente”	141
Quadro n.º 43	Distribuição de médias do factor IpEA: análise comparativa da variável “área disciplinar”	142

	Índice de quadros	pág.
Quadro n.º 44	<i>Resumo do modelo 1: previsão do item «adaptação das escolas» a partir dos itens «problemas de comunicação», «impactos orçamentais» e «mudança horária»</i>	149
Quadro n.º 45	<i>Resumo do modelo 2: previsão do item «confiança nas próprias capacidades» a partir dos itens «existência de recursos de apoio» e «mudança horária»</i>	149
Quadro n.º 46	<i>Resumo do modelo 3: previsão do item «confiança nas próprias capacidades» a partir dos itens «adaptação das escolas» e «respeito pelos hábitos de trabalho»</i>	150
Quadro n.º 47	<i>Distribuição de frequências do item «confiança nas próprias capacidades»: análise comparativa da variável "género"</i>	150
Quadro n.º 48	<i>Teste de significância de diferença de médias aplicado ao item «confiança nas próprias capacidades»: análise da variável "género"</i>	151
Quadro n.º 49	<i>Distribuição de frequências do item «respeito pelos hábitos de trabalho»: análise comparativa da variável "tempo de serviço docente"</i>	151
Quadro n.º 50	<i>Teste de significância de diferença de médias aplicado ao item «respeito pelos hábitos de trabalho»: análise da variável "tempo de serviço docente"</i>	152
Quadro n.º 51	<i>Distribuição de frequências do item «ganhos profissionais»: análise comparativa da variável "tempo de serviço docente"</i>	152
Quadro n.º 52	<i>Teste de significância de diferença de médias aplicado ao item «ganhos profissionais»: análise da variável "tempo de serviço docente"</i>	153
Quadro n.º 53	<i>Distribuição de frequências do item «respeito pelos hábitos de trabalho»: análise comparativa da variável "área disciplinar"</i>	153
Quadro n.º 54	<i>Teste de significância de diferença de médias aplicado ao item «respeito dos hábitos de trabalho»: análise da variável "área disciplinar"</i>	154
Quadro n.º 55	<i>Distribuição de frequências do item «impactos orçamentais»: análise comparativa da variável "área disciplinar"</i>	154
Quadro n.º 56	<i>Teste de significância de diferença de médias aplicado ao item «impactos orçamentais»: análise da variável "área disciplinar"</i>	155
Quadro n.º 57	<i>Testes de significância de diferença de médias aplicados ao factor «necessidades de informação» (NecIf): análise da variável "género"</i>	157
Quadro n.º 58	<i>Distribuição de médias do factor NecIf: análise comparativa da variável "tempo de serviço docente"</i>	158
Quadro n.º 59	<i>Distribuição de médias do factor NecIf: análise comparativa da variável "área disciplinar"</i>	159
Quadro n.º 60	<i>Estudo da associação entre as variáveis "género", "área disciplinar" e o item «mudança horária»</i>	162
Quadro n.º 61	<i>Estudo da associação entre as variáveis "género", "área disciplinar" e os itens que caracterizam o factor «impactos profissionais e organizacionais»</i>	162
Quadro n.º 62	<i>Estudo da associação entre as variáveis "tempo de serviço docente", "área disciplinar" e os itens que caracterizam o factor «problemas comunicacionais»</i>	165

Índice de gráficos		pág.
Gráfico n.º 1	<i>Representação gráfica das dimensões resultantes da PRINCALS</i>	78
Gráfico n.º 2	<i>Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «trabalho em equipa»</i>	87
Gráfico n.º 3	<i>Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «partilha»</i>	88
Gráfico n.º 4	<i>Distribuição percentual das experiências de cooperação que caracterizam a categoria «actividades científico-pedagógicas»</i>	96
Gráfico n.º 5	<i>Distribuição percentual das experiências de cooperação que caracterizam a categoria «actividades lúdico-pedagógicas»</i>	97
Gráfico n.º 6	<i>Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «Factores pessoais e profissionais»</i>	104
Gráfico n.º 7	<i>Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal»</i>	105
Gráfico n.º 8	<i>Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais»</i>	106
Gráfico n.º 9	<i>Distribuição de médias do factor «partilha e competências de comunicação» (PartCom)</i>	106
Gráfico n.º 10	<i>Distribuição de médias do factor «gestão do stresse» (GestStres)</i>	107
Gráfico n.º 11	<i>Distribuição de médias do factor «flexibilidade» (Flex)</i>	107
Gráfico n.º 12	<i>Distribuição de médias no factor «partilha e competências de comunicação»: análise comparativa da variável “tempo de serviço docente” (TSD)</i>	115
Gráfico n.º 13	<i>Distribuição de médias no factor «gestão do stresse»: análise comparativa da variável “tempo de serviço docente” (TSD)</i>	115
Gráfico n.º 14	<i>Distribuição de médias no factor «partilha e competências de comunicação»: análise comparativa da variável “área disciplinar”</i>	119
Gráfico n.º 15	<i>Distribuição de médias no factor «gestão do stresse»: análise comparativa da variável “área disciplinar”</i>	120
Gráfico n.º 16	<i>Distribuição de médias no factor «flexibilidade»: análise comparativa da variável “área disciplinar”</i>	121
Gráfico n.º 17	<i>Representação da interacção entre “género” e “tempo de serviço docente”: estudo do factor «partilha e competências de comunicação»</i>	122
Gráfico n.º 18	<i>Representação da interacção entre “género” e “tempo de serviço docente”: estudo do factor «gestão do stresse»</i>	123
Gráfico n.º 19	<i>Representação da interacção entre “género” e “tempo de serviço docente”: estudo do factor «flexibilidade»</i>	123
Gráfico n.º 20	<i>Representação da interacção entre “área disciplinar” e “género”: estudo do factor «partilha e competências de comunicação»</i>	124
Gráfico n.º 21	<i>Representação da interacção entre “área disciplinar” e “género”: estudo do factor «gestão do stresse»</i>	124
Gráfico n.º 22	<i>Representação da interacção entre “área disciplinar” e “género”: estudo do factor «flexibilidade»</i>	125
Gráfico n.º 23	<i>Representação da interacção entre “tempo de serviço docente” e “área disciplinar”: estudo do factor «partilha e competências de comunicação»</i>	125
Gráfico n.º 24	<i>Representação da interacção entre “tempo de serviço docente” e “área disciplinar”: estudo do factor «gestão do stresse»</i>	126
Gráfico n.º 25	<i>Representação da interacção entre “tempo de serviço docente” e “área disciplinar”: estudo do factor «flexibilidade»</i>	127
Gráfico n.º 26	<i>Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais»</i>	129
Gráfico n.º 27	<i>Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal»</i>	130

Índice de gráficos		pág.
Gráfico n.º 28	<i>Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais»</i>	131
Gráfico n.º 29	<i>Distribuição de médias do factor «impactos no ensino e aprendizagem» (IpEA)</i>	140
Gráfico n.º 30	<i>Representação gráfica das médias do factor IpEA: análise comparativa da variável "género"</i>	141
Gráfico n.º 31	<i>Representação gráfica das médias do factor IpEA: análise comparativa da variável "tempo de serviço docente"</i>	141
Gráfico n.º 32	<i>Representação gráfica das médias do factor IpEA: análise comparativa da variável "área disciplinar"</i>	142
Gráfico n.º 33	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «benefícios gerais da colaboração»</i>	143
Gráfico n.º 34	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «ganhos profissionais»</i>	143
Gráfico n.º 35	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «respeito pelos hábitos de trabalho»</i>	144
Gráfico n.º 36	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «receio pelo insucesso»</i>	144
Gráfico n.º 37	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «confiança nas próprias capacidades»</i>	145
Gráfico n.º 38	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «compatibilidade profissional»</i>	145
Gráfico n.º 39	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «existência de recursos de apoio»</i>	146
Gráfico n.º 40	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «impactos orçamentais»</i>	146
Gráfico n.º 41	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «mudança horária»</i>	147
Gráfico n.º 42	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «problemas de comunicação»</i>	147
Gráfico n.º 43	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «relacionamentos entre professores»</i>	148
Gráfico n.º 44	<i>Representação gráfica das frequências observadas no item «adaptação das escolas»</i>	148
Gráfico n.º 45	<i>Distribuição de médias do factor «necessidades de informação» (NecIf)</i>	156
Gráfico n.º 46	<i>Representação gráfica das médias do factor NecIf: análise comparativa da variável "género"</i>	157
Gráfico n.º 47	<i>Representação gráfica das médias do factor NecIf: análise comparativa da variável "tempo de serviço docente"</i>	158
Gráfico n.º 48	<i>Representação gráfica das médias do factor NecIf: análise comparativa da variável "área disciplinar"</i>	159
Gráfico n.º 49	<i>Representação da interacção entre "género" e "TSD": estudo do factor IpEA</i>	160
Gráfico n.º 50	<i>Representação da interacção entre "género" e "área disciplinar": estudo do factor IpEA</i>	161
Gráfico n.º 51	<i>Representação da interacção entre "TSD" e "área disciplinar": estudo do factor IpEA</i>	161
Gráfico n.º 52	<i>Representação da interacção entre "género" e "TSD": estudo do factor NecIf</i>	166
Gráfico n.º 53	<i>Representação da interacção entre "género" e "área disciplinar": estudo do factor NecIf</i>	166
Gráfico n.º 54	<i>Representação da interacção entre "TSD" e "área disciplinar": estudo do factor NecIf</i>	167

RESUMO

A presente investigação, intitulada “Cooperação entre Professores: Realidade(s) e Desafios”, tem como enfoque central o estudo dos factores que caracterizam o trabalho em equipa em contexto escolar. A abordagem ao estudo da cooperação entre professores obedeceu a duas temáticas. A primeira temática – “realidade(s) da cooperação” – visou: 1) o estudo do universo conceptual dos professores sobre cooperação; 2) descrever as práticas de cooperação existentes nas escolas, e; 3) identificar os factores que facilitam e inibem a cooperação entre professores. A segunda temática – “desafios da cooperação” – tem por objectivos: 1) analisar as percepções dos professores acerca dos impactos que a cooperação representa, e; 2) identificar as crenças dos professores sobre as exigências feitas pela cooperação.

Este estudo envolveu 444 professores que exercem funções docentes em escolas dos 2º e 3º ciclos do continente português. O género feminino é o mais representativo, contribuindo para aproximadamente 75% do total de sujeitos inquiridos. O estudo da composição etária dos participantes mostra que no topo da distribuição figura o grupo etário que compreende o intervalo entre os 35 e 42 anos. A média de idades dos participantes é de cerca 40 anos. A análise da terceira variável usada para caracterizar os participantes – tempo de serviço docente – informa-nos que o intervalo situado entre os 7 e 25 anos de carreira é o mais representativo, contribuindo com mais de metade dos sujeitos (57%). A quarta e última variável ponderada é a área disciplinar, evidenciando-se o grupo disciplinar “humanidades” (41,4%) como o agrupamento de disciplinas com maior representação.

As representações dos professores inquiridos sobre o conceito de cooperação ancoram em dois núcleos centrais – trabalho em equipa e partilha – que, por sua vez estão acopladas em 10 subcategorias. De acordo com cerca 60% dos professores inquiridos, cooperação significa trabalho em equipa, tendo-se ainda verificado que 93% desta categoria é explicada pela planificação, entreatajuda, interdisciplinaridade e reflexão. Cooperar significa, igualmente, partilhar. Esta é a opinião expressa por 60% dos inquiridos, segundo a qual cooperação pressupõe, essencialmente, partilha de informação, experiências e objectivos.

No que concerne às experiências de cooperação que ocorrem nas escolas, as opiniões dos professores foram arrumadas em duas categorias – «actividades científico-pedagógicas» e «actividades lúdico-pedagógicas».

As actividades de carácter científico-pedagógico que decorrem nas escolas referem-se a experiências interdisciplinares, apoios educativos a alunos com necessidades educativas especiais, planificação em conjunto, cooperação com colegas na área de projecto, parcerias na área curricular não disciplinar de estudo acompanhado, construção de instrumentos de avaliação, organização curricular e participação na construção do projecto educativo da escola.

As actividades de índole lúdicas com uma vertente pedagógica relatadas pelos professores abrangem as exposições, as visitas de estudo, os intercâmbios, as festividades que ocorrem nas escolas e as sessões em que são debatidos assuntos de variada ordem. É de ressaltar que a realização de debates, enquanto prática de cooperação, ocupa uma posição muito periférica no conjunto de exemplos de cooperação mencionados pelos professores.

O estudo das variáveis que promovem a cooperação entre professores centrou-se nos seguintes factores: factores pessoais e profissionais, clima social dos grupos de trabalho, cultura organizacional das equipas, partilha e competências de comunicação, capacidade de gestão do stresse e flexibilidade.

Os factores pessoais e profissionais que facilitam a cooperação envolvem a motivação, a receptividade ou abertura relativamente a opiniões diferentes, a capacidade organizativa, a flexibilidade, a afinidade profissional pessoal entre os elementos da equipa, o sentido de responsabilidade, a capacidade reflexiva sobre o trabalho, a capacidade para inovar, o sentido de humildade e o voluntariado.

A atmosfera social nos grupos de trabalho é um factor que promove a cooperação entre professores e contempla a partilha de objectivos, o respeito mútuo entre os elementos da equipa, a capacidade para escutar as sugestões e opiniões dos outros, a qualidade do relacionamento entre os seus membros, a qualidade dos processos de comunicação que ocorrem dentro do grupo, a confiança depositada nos elementos que compõem a equipa e a existência de uma liderança que garanta a coesão do grupo.

Os factores organizacionais que facilitam a cooperação entre professores incluem a organização e gestão dos horários dos professores, a existência de recursos de suporte, a definição e distribuição de tarefas, o apoio dos órgãos directivos da escola e a existência de períodos avaliativos.

Os professores consultados neste estudo conferem uma elevada importância à comunicação. As competências comunicacionais em que se regista uma importância mais moderada são a capacidade de partilha de informação no interior do grupo de trabalho e a utilização de estratégias para ajudar os colegas a exporem as suas opiniões.

A maioria dos professores inquiridos admite que a posse de boas competências de gestão de stresse é favorável ao desenvolvimento de experiências de cooperação.

A flexibilidade é o factor promotor da cooperação em que se registaram os valores médios mais baixos.

Os obstáculos à cooperação estão agregados em três categorias – factores pessoais e profissionais, clima grupal e factores organizacionais.

Os factores de ordem pessoal e profissional que actuam como obstáculos à cooperação entre professores são a desmotivação, a inflexibilidade, individualismo, intolerância face às opiniões de terceiros, a indisponibilidade para participar em experiências diferentes, incumprimento de tarefas estabelecidas, diferenças nos hábitos de trabalho, incompatibilidades pessoais, falta de segurança pessoal, o comodismo e a resistência à mudança.

Os factores inibidores da cooperação relacionados com o clima relacional vivido nas equipas abrangem os conflitos interpessoais, a inexistência de objectivos, o desrespeito pelas ideias e opiniões, as variáveis que afectam a comunicação dentro do grupo de trabalho e o tipo de liderança.

Os factores de natureza organizacional que emergem como factores inibidores à cooperação entre professores incluem a organização dos horários, a existência de recursos de apoio à

cooperação, a imposição ou obrigatoriedade da cooperação, a mobilidade dos professores, a eficácia das reuniões e a organização curricular.

Os professores antecipam muitos impactos no ensino e na aprendizagem. A maior preocupação percebida pelos professores prende-se com o tempo que é exigido por esta modalidade de trabalho.

A esmagadora maioria dos professores consultados afirma que a cooperação traz-lhes benefícios e que não representa custos acrescidos, assim como acarreta mais valias profissionais. A maioria dos professores também considera que serão respeitados os hábitos de trabalho, não receiam os desafios postos pela cooperação e admitem sentirem-se à vontade e confiantes nas suas próprias capacidades para enfrentar os desafios inerentes à cooperação.

A maioria dos professores está convicta que não surgirão constrangimentos que impeçam o desempenho e desenvolvimento profissional. Todavia, na perspectiva dos professores, a cooperação representa custos e recursos adicionais. A cooperação também produz efeitos negativos no orçamento das escolas e implica mudanças na gestão e organização dos horários dos docentes.

Não obstante afirmarem que a cooperação interfere com a organização da escola, um elevado número de professores considera que as suas escolas dispõem de suficientes recursos para pôr em prática experiências de cooperação.

Um número significativo de professores considera que o aumento de práticas de cooperação pode amplificar os problemas de comunicação. Para além de contribuir para o aumento de problemas de comunicação, na opinião dos professores o incremento da cooperação poderá afectar negativamente os relacionamentos entre professores, contribuindo para um clima relacional pouco favorável.

Apesar de terem sido antecipados conflitos comunicacionais e dificuldades nos relacionamentos interprofissionais, cerca de dois terços dos professores considera que a cultura organizacional da escola a que pertencem se adapta facilmente aos desafios colocados pela cooperação.

Os professores admitem ter muitas necessidades de informação sobre cooperação entre professores. As professoras identificam maiores necessidades de informação do que os colegas do gênero masculino. Os professores que detêm menos experiência docente são os que percebem maiores necessidades de informação. Há ainda a registrar a tendência para as necessidades de informação diminuírem à medida que os professores ganham experiência de ensino. Os professores de “humanidades” admitem ter mais necessidades de informação. Contrariamente, os professores de “expressões” são os que menos necessidades sentem.

Na parte final são ponderadas as principais implicações do estudo e são propostas futuras investigações que aprofundem as questões emergentes deste trabalho empírico.

ABSTRACT

The present study, entitled "Collaboration among Teachers: Reality(s) and Challenges" aimed to characterize the working relationships among teachers in Portuguese schools. This research is guided by two general themes. The first theme - "reality(s) of the collaboration" - sought: 1) to study teachers' perceptions about collaboration; 2) to describe collaboration practices in the schools, and; 3) to identify the factors that facilitate and inhibit collaboration among teachers. The second theme - "challenges of the collaboration" - has two objectives: 1) to analyze teachers' perceptions concerning the impacts of collaboration, and; 2) to identify teachers' beliefs about collaboration demands.

This study involved 444 teachers representing primary and secondary schools from several districts of Portugal. Female teachers are the most representative, contributing for approximately 75% of the total inquired participants. Participants' average age is approximately 40 years. 57% of teachers have teaching experience between 7 and 25 years. Finally, the group of disciplines named "humanidades" (e.g. Portuguese, French, English, and History) is the most representative (41.4%).

Teachers' perceptions about the collaboration concept anchor in two central categories – team working and shared values. According to 60% of teachers, collaboration means team working, and this category is explained by planning, support, interdisciplinary experiences, and reflection. Collaboration means, equally, sharing the same values. This opinion is expressed by 60% of inquired teachers, for whom collaboration means, essentially, sharing information, experiences and objectives.

In what it concerns collaboration experiences that occur at the schools, teachers' opinions were coupled in two categories - "scientific-pedagogic activities" and "recreational-pedagogic activities."

Scientific-pedagogic activities that take place at schools refer to interdisciplinary experiences, educational support to students with special educational needs, co-planning experiences, collaboration with colleagues in the «project area», partnerships in curriculum issues related to

the discipline called «accompanied study», construction of evaluation instruments, curriculum organization, and participation in the construction of school educational project.

Recreational-pedagogic activities mentioned by teachers include exhibitions, study visits, interactions and exchanges with other schools, festivities that happen in the schools, and debates concerning general subjects.

The study of variables that promote collaboration among teachers was centred in the following factors: personal and professional factors, team social climate, team organizational culture, communication skills, stress coping skills, and flexibility.

Personal and professional factors that facilitate collaboration between teachers involve personal motivation, receptivity or openness toward divergent opinions, organizational competence, flexibility, relationships between team members, sense of responsibility, reflexive capacity, competence to innovate, sense of humility, and volunteering.

The social atmosphere of teams is a factor that promotes the collaboration among teachers and encompasses sharing goals, mutual respect among team members, capacity to listen others' suggestions and opinions, quality of the relationship among team members, quality of the communication processes, confidence on each other, and the existence of a leadership that guarantees the cohesion of the group.

The organizational factors that facilitate collaboration among teachers include the organization and administration of the teachers' schedules, existence of resources, definition and distribution of tasks, administrative support, and existence of evaluation procedures.

Teachers consulted in this study provide a high importance to communication. The communicational skills that roll a more moderate importance are the capacity of sharing information inside the team and the use of strategies that help colleagues to elucidate their opinions.

Most of inquired teachers admit that the ownership of good stress skills is favourable to the development of collaboration experiences.

The flexibility is the factor that promotes collaboration among teachers that registered the lower average values.

The obstacles to the collaboration are joined in three categories - personal and professional factors, team social climate, and organizational factors.

Personal and professional factors that operate as obstacles to collaboration among teachers are lack of motivation, lack of flexibility, individualism, intolerance toward others' pinions, unavailability to participate in different experiences, accomplishment of established tasks, differences in work habits, personal incompatibilities, and lack of personal confidence, accommodation, and resistance to change.

The inhibiting factors of collaboration related with social climate include interpersonal conflicts, inexistence of mutual goals, disrespecting others' ideas and opinions, team communication, and team leadership style.

Organizational factors that emerge as inhibiting factors to collaboration among teachers include organization of the schedules, existence of resources to support collaboration, school compulsory initiatives to foster collaboration, teachers' mobility, meetings effectiveness, and curriculum organization.

Teachers identified many impacts, both in teaching and in learning. The largest concern perceived by teachers is related with time needed by teaming. The majority of consulted teachers affirm that collaboration offers benefits and that it doesn't represent added costs, as well as contributes to professional development. Most of the teachers also consider that work habits will be respected, they don't fear the challenges placed by collaboration and they admit that are comfortable and confident in their own capacities to face challenges inherent to collaboration.

Most of teachers are convinced that constraints obstructing professional performance and development won't appear. Though, in teachers' perspective, collaboration represents costs and additional resources. Collaboration also produces negative effects in schools' budgets and it entails changes in the administration and organization of teachers' schedules.

Although teachers affirm that collaboration interferes with school organization, a high number of teachers consider that their schools have enough resources to put in practice collaboration experiences.

A significant number of teachers consider that the increase of collaboration practices can amplify communication problems. Besides contributing for increasing communication problems, in teachers' opinion the increment of collaboration will affect negatively the relationships among teachers, contributing to a negative climate.

Although as been detected communicational conflicts and difficulties among professionals, about two thirds of teachers consider that schools organizational culture easily adapts to challenges set by collaboration.

Teachers admit having many informational needs about collaboration. Female teachers identify larger informational needs than male teachers. Teachers with less teaching experience are the ones that perceived larger informational needs. There is still to register the tendency for informational needs decrease as teachers enhance teaching experience. Results also show those teachers who belong to "humanidades" perceived more informational needs about collaboration. Contrarily, teachers that belong to "expressões" are the ones who perceived less informational needs.

The implications of the results are discussed, as well are proposed future directions in this research domain.

Delimitação e Justificação Temática

Delimitação e Justificação Temática

A cooperação entre professores, medida considerada chave para o sucesso das actuais reformas educativas, é justificada, essencialmente, pela necessidade de criar e desenvolver escolas com maior e melhor qualidade. As razões que presidiram a esta tomada de consciência têm a ver com a discussão em curso nos sistemas educativos ocidentais em torno do desenvolvimento de mecanismos de combate à exclusão escolar de um número considerável de alunos em processo de escolarização. O texto que apresentamos a seguir é uma tentativa de enquadramento da cooperação entre professores, propondo-se um conjunto de razões, que no nosso entendimento, são fulcrais para fundamentar a necessidade dos professores em aderirem à cooperação.

A primeira linha sustentadora deste estudo reenvia para o movimento pedagógico que marcou de uma forma intensa os anos 90 – a Inclusão. Ao lançar o debate sobre as questões da exclusão escolar, a Inclusão vem reforçar a importância que a adopção de práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadoras tem para o desenvolvimento de sistemas educativos de qualidade. À medida que as escolas caminham em direcção à inclusão, a natureza dos relacionamentos entre os profissionais envolvidos no ensino de alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.) emerge como um condição nuclear (Friend & Bursuck, 1999). Para os defensores da educação inclusiva, a cooperação é um meio à disposição dos professores que permite fazer a ligação entre os princípios preconizados pelos defensores da educação inclusiva e as estratégias que são exigidas para combater os mecanismos de exclusão escolar. A inclusão, na óptica de Pugach (1995), representa uma parceria real e activa entre professores dos apoios educativos e do ensino regular, baseada no mútuo reconhecimento que é difícil mudar as Escolas e que a cooperação é, talvez, a melhor estratégia para que essa mudança tenha lugar. Thomas, Walker e Webb (1998) sugerem que o sucesso da inclusão está dependente do grau de preparação do pessoal educativo para trabalhar em equipa e se apoiar mutuamente através das várias formas de cooperação possíveis.

A inclusão originou profundas mudanças nos sistemas educativos ocidentais, com reflexos directos nas funções dos professores que prestam apoio educativo a alunos que se confrontam com experiências de insucesso escolar. Em lugar de trabalharem como especialistas que fornecem apoios educativos a alunos segundo as suas necessidades, advoga-se a constituição de equipas multidisciplinares que forneçam apoios e serviços individualizados num contexto educativo unificado (Skrtic, 1991). De uma maneira progressiva, os professores que até então trabalhavam isoladamente, fornecendo apoio aos alunos em salas separadas, criam parcerias com os colegas do ensino regular e deslocam o seu campo de actuação para o contexto de sala de aula, co-auxiliando nos vários domínios onde é solicitada ajuda.

A par do contributo das medidas preconizadas pela educação inclusiva, os estudos que se debruçam sobre os factores de eficácia das escolas apontam a cooperação como variável nuclear na análise da qualidade dos estabelecimentos escolares. As principais investigações neste domínio destacam a colegiabilidade e a cooperação (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995) e o desenvolvimento de um ambiente de cooperação para a planificação (Fullan, 1985; Scheerens, 1992) como sendo indicadores centrais aquando da análise dos factores que contribuem para a melhoria das escolas.

A segunda vertente explicativa da pertinência do estudo da cooperação entre professores tem a ver com uma prática comum à maior parte dos docentes – o individualismo. O isolamento, usando palavras de Hargreaves (1998), é uma atitude pedagógica em que os professores ensinam individualmente, confinados a um ambiente auto-contido e abrigados de interferências externas.

Tradicionalmente pouco abertos à cooperação, os desafios colocados aos professores hoje em dia evocam a necessidade do envolvimento em experiências de cooperação com vista a superarem muitos dos problemas que ganham uma expressão cada vez maior nas nossas escolas, designadamente, a crescente exclusão e abandono de alunos do sistema educativo sem um conjunto de ferramentas que lhe permitam uma integração social e laboral.

O isolamento é um traço da vida profissional dos professores, sendo apontado como um dos principais factores de resistência à implementação de medidas reformadoras sustentadas por via da cooperação. Esta cultura individualista, que se traduz no desenvolvimento de práticas educativas em que cada professor tem o seu grupo e a sua sala, está na origem de um fenómeno que Formosinho (1998) designa por 'privacidade pedagógica'. E é no quadro desta privacidade que o professor forja a sua identidade profissional pouco permeável à cooperação, a pontos de vista e perspectivas diferentes, a abordagens e métodos que divergem dos seus.

Ao identificar-se com valores e princípios próximos de uma cultura individualista assentes numa base de actuação que pouco ou nada reflecte os contributos dos seus pares, o professor que desenvolve o seu trabalho profissional enquadrado neste referencial de valores enfrenta dificuldades na participação em práticas de cooperação com os seus colegas. E se individualismo significar isolamento e ausência de trabalho em comum, tal posicionamento poderá empobrecer as relações profissionais entre professores. A cooperação surge, deste modo, como uma estratégia de combate à cultura mais enraizada entre os professores – o individualismo e todas as conotações negativas associadas a esta cultura de funcionamento (Marchesi & Martín, 1999).

A defesa desta estratégia sai fortalecida num artigo de opinião sobre práticas educativas inclusivas, no qual Ainscow (2000) defende que os contextos de ensino com qualidade promovem a criação de uma cultura que valoriza a resolução conjunta de problemas, sensibilizando os professores para o recurso às experiências e conhecimentos dos colegas de forma a responderem mais eficazmente às barreiras que se colocam à aprendizagem. Na opinião de Ainscow, a resolução de problemas por intermédio da cooperação é a melhor contribuição que a comunidade de profissionais ligada aos apoios educativos pode dar para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas.

A terceira vertente explicativa decorre de recomendações emanadas de relatórios nacionais e internacionais sobre o funcionamento dos sistemas educativos. A alusão às recomendações é aberta com a referência a um dos documentos mais citados na literatura sobre inclusão - a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas

Especiais (UNESCO, 1994). Na secção dedicada às directrizes a nível nacional, é defendido, no ponto 36, que os *“Os directores das escolas têm uma responsabilidade especial na promoção...”* *“...da cooperação eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio.”* (p. 24). Ainda no quadro das acções a tomar ao nível nacional, sugere-se que *“Deve ser desenvolvida uma cooperação de ajuda entre autoridades escolares, professores e pais.”* (p. 38).

No que concerne a publicações de organizações internacionais, destacamos dois relatórios elaborados pela O.C.D.E. O primeiro relatório, datado de 1992, reporta um estudo efectuado pela O.C.D.E. sobre a qualidade das escolas. De acordo com este relatório, consideram-se eficazes, as escolas que fazem:

“ (...) uma planificação em cooperação, uma tomada de decisões comum e um trabalho colegial empreendido num espírito de experimentação e de avaliação. A coesão da escola depende das acções concertadas de um pessoal docente que partilha a responsabilidade pela definição e respeito dos objectivos da escola inteira e que vela pelo bem-estar de cada um dos seus alunos.” (O.C.D.E., p. 198)

O segundo relatório da O.C.D.E., realizado em 1994 pelo Centro para a Investigação e Inovação Educativa e que teve por finalidade a identificação das características mais relevantes de um bom professor, conclui o intercâmbio de ideias e trabalho em equipa surge como medida de desenvolvimento profissional da classe docente. Este relatório realça a extrema importância que a partilha de ideias assume no aperfeiçoamento profissional, sublinhando o papel nuclear que as conversas informais mantidas entre professores pode comportar como meio de promoção dos conhecimentos e estreitamento das relações entre professores.

Por fim, temos as recomendações de associações e centros de estudos sobre a escola inclusiva com relevo internacional. O Centro de Estudos sobre a Escola Inclusiva (CSIE – “Centre for Studies on Inclusive Education”, 1996) sublinha que o êxito da escola inclusiva, dentre outras medidas, está dependente dos níveis de cooperação existentes, apelando às escolas para trabalharem em articulação, em vez de competirem umas com as outras. Este centro de estudos avançou com um «índice da inclusão» (C.S.I.E., 2002), organizado em três dimensões compostas por doze indicadores que permitem orientar as escolas no desenvolvimento de práticas mais inclusivas. As dimensões são clarificadas por via de uma

série de questões. A primeira dimensão, designada por «*Desenvolvimento de culturas inclusivas*», tem na sua constituição um indicador que se refere ao “clima social da escola”. As questões que permitem caracterizar a atmosfera social são as seguintes: 1) Independentemente dos papéis que desempenham, verifica-se um respeito mútuo entre professores?; 2) Assiste-se a uma grande participação nas reuniões de trabalho?; 3) Os professores e os técnicos de apoio educativo estão envolvidos no desenvolvimento curricular?; 4) Os professores sentem-se confortáveis na apresentação e discussão dos problemas que afectam o funcionamento da escola? A segunda dimensão, classificada por «*Desenvolvimento de políticas inclusivas*» é constituída por dois indicadores, sendo um deles o que avalia a “organização do apoio à diversidade”. As questões que as escolas devem levantar para responder a este indicador são as seguintes: 1) A política de formação contínua prevê o apoio aos professores em metodologias de trabalho cooperado?; 2) O ensino cooperado é seguido por práticas de reflexão, que ajudam os professores a lidar com a diversidade? A derradeira dimensão, denominada por «*Desenvolvimento de práticas inclusivas*» sugere, no âmbito do indicador “orquestração do ensino”, que os professores devem planificar, rever e ensino em equipa.

O Conselho para a Criança Especial (“Council for Exceptional Children”, 1994) propõe uma lista de 12 princípios para as escolas inclusivas. Desse conjunto, destaca-se o princípio que defende o desenvolvimento de sistemas que favorecem a cooperação no contexto escolar, designadamente: o desenvolvimento de redes naturais de suporte constituídas por alunos e professores; o uso de estratégias que incrementem a cooperação, incluindo, por exemplo, a tutoria de pares, a aprendizagem cooperada, a formação de equipas pedagógicas, o recurso ao ensino cooperado e todas as modalidades de cooperação passíveis de implementação.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Necessidades Especiais produziu recentemente um relatório sobre as práticas levadas a cabo pelos Estados membros da União Europeia em matéria de ensino inclusivo (Meijer, 2001). No capítulo reservado à síntese de resultados, no qual são descritos os desafios educativos colocados pelo ensino inclusivo, este relatório refere que “*Quando lidam com diferenças na sala de aula, os professores do ensino regular necessitam de uma ajuda suplementar.*” (p. 116). E o documento frisa a importância que a cooperação pode assumir, realçando que “*Isto não é*

apenas relevante ao nível da sala de aula...” “...mas é igualmente importante ao nível da escola.” (p. 116). O relatório remata destacando que “A educação inclusiva vai além dos desafios que a diversidade representa na sala de aula. Implica saber lidar com os desafios do ensino cooperado (ao nível da sala de aula), a existência de equipas pedagógicas (e a necessidade de uma boa cooperação entre professores, ao nível da escola) e a articulação com os restantes profissionais e técnicos de apoio.” (p. 116)

A quarta vertente sustentadora deste trabalho advém da legislação que visa dotar de uma coerência e consistência as reformas em curso no Sistema Educativo Nacional. A introdução no discurso educativo de conceitos como comunidade educativa, flexibilidade, autonomia e projecto educativo acarreta uma série de novos desafios aos professores e faz apelo à concertação de novas formas de relacionamento profissional.

Uma das principais reformas operadas nos últimos tempos, consubstanciada no Despacho N.º 105/97, consistiu na redefinição do papel a desempenhar pelos professores que prestam apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais. O desenho de funções contempladas neste dispositivo legal é alargado substancialmente, sendo a cooperação uma das dimensões chave. Uma leitura diagonal do dispositivo legal informa-nos que a cooperação faz parte de seis funções a desempenhar pelo docente dos apoios educativos: 1) *Colaborar na detecção de alunos com N.E.E. (necessidades educativas especiais); 2) Colaborar na articulação de todos os serviços e agentes educativos que intervêm no processo educativo de alunos com N.E.E.; 3) Colaborar na elaboração do Plano Anual de Actividades, designadamente, na organização dos apoios educativos; 4) Colaborar na identificação das necessidades de formação do corpo docente; 5) Colaborar na adequação dos currículos às necessidades dos alunos, e 6) Colaborar na aquisição de competências no domínio do ensino cooperado na sala de aula.*

A segunda reforma ocorrida prende-se com a gestão flexível do currículo, que veio dar lugar a uma reorganização curricular, consagrada no Decreto-Lei n.º 6/2001. Para além de anunciar uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas, o projecto de gestão flexível do currículo (GFC) deve promover o “*Desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando sempre que*

possível estruturas de trabalho colegial entre professores." (Despacho n.º 9590/99, ponto 2, alínea c.). A colegiabilidade referida acusa a importância que a cooperação entre professores poderá assumir enquanto estratégia facilitadora da flexibilidade curricular prevista no citado despacho.

Num parecer solicitado pelo Instituto de Inovação Educacional, em 2001, que tinha por objectivo avaliar o funcionamento do GFC, os professores entrevistados apontam mudanças em todas as dimensões da vida da escola, nomeadamente uma "*...nova maneira de viver a profissão, mais partilhada e dialogal.*" (Alonso, Peralta & Alaíz, 2002, p. 24).

Na opinião dos relatores deste parecer, torna-se evidente que este projecto põe em causa a forma como o professor vive a profissão, a maneira como concebe o currículo, o papel que é esperado dos alunos e, em particular, os relacionamentos entre todos os elementos da comunidade escolar. Das mudanças assinaladas, o maior destaque vai para o despertar de uma nova identidade profissional dos professores, em que o individualismo pedagógico e o isolamento no seio do grupo disciplinar ou da classe, foram postos em causa, surgindo novos conceitos como os de "equipas pedagógicas" ou "pares pedagógicos" e "projecto curricular de turma", que, por sua vez, desafiam a pedagogia, a organização e os sistemas de liderança e de comunicação tradicionais na cultura escolar (Alonso, Peralta & Alaíz, 2002).

Hargreaves, em 1998, corrobora esta perspectiva, afirmando que a cooperação é um factor crucial na execução de reformas curriculares. O mesmo autor defende que à medida que se caminha no sentido da gestão autónoma e local das escolas, a implementação eficaz das reformas depende, cada vez mais, do desenvolvimento de relações colegiais e da planificação conjunta realizada pelos docentes.

Campo **C**onceptual e **F**unções da **C**ooperação

Breve Resenha Histórica sobre Cooperação entre Professores

A intervenção educativa dos professores do ensino regular, tal como já tivemos oportunidade de referenciar, é pautada pela ausência da cooperação. O mesmo não pode ser dito em relação aos professores que prestam apoio a alunos com necessidades educativas especiais) e aos psicólogos que intervêm em contexto escolar (Pugach & Johnson, 1995). Pugach e Johnson (1995) apontam o “modelo de consultoria” como a primeira forma de interacção entre professores do ensino geral e professores do ensino especial. Esta interacção não era, todavia, considerada cooperação na verdadeira acepção da palavra, mas sim um modelo no qual os especialistas desenvolviam um plano de intervenção que o professor se limitava a cumprir. E as razões que explicam a inexistência de cooperação deve-se ao facto da “ (...) *consultoria ser baseada na noção hierárquica de que os professores de apoio educativo e os psicólogos estavam na posse das respostas para os problemas que os professores apresentavam.*” (Pugach & Johnson, 1995, p.31)

Mais tarde, motivados pela ineficácia do “modelo de consultoria”, os profissionais ligados ao ensino começam a reconhecer a importância de uma maior paridade entre participantes nas interacções profissionais, surgindo assim o termo cooperação, que evoluiu mais tarde para “consultoria colaborativa”, um modelo de interacção no qual especialistas e professores trabalham como parceiros na procura de respostas aos problemas identificados (Pugach & Johnson, 1995).

Segundo Pugach e Johnson (1995), esta evolução conceptual do termo cooperação ilustra, claramente, que o trabalho conjunto de professores e especialistas não pode estar limitado exclusivamente a um tipo de interacção.

A passagem de um modelo executado apenas por especialistas para um modelo onde as soluções são procuradas em conjunto, foi um passo importante para definir as interacções que têm de ocorrer em qualquer escola onde se procura servir uma população de alunos que se caracteriza pela diversidade cada vez mais acentuada. Para dar resposta às necessidades dos alunos com dificuldades e dos alunos em geral, as interacções dos profissionais ligados à educação devem ocorrer com uma maior frequência por via do trabalho de equipa, procurando-se evitar a prescrição de soluções por especialistas (Pugach & Johnson, 1995).

O Conceito de Cooperação entre Professores

O termo cooperação é citado sempre que são discutidas as interações profissionais nas escolas. Contudo, o conceito cooperação é muitas vezes mal aplicado e, apesar de ser muito discutido na actualidade, alguns teóricos (Friend & Cook, 2000) afirmam que são pouco claras as definições que são apresentadas na literatura mais especializada.

Hargreaves, em 1998, refere que não existe uma forma de cooperação "real" ou "verdadeira", mas sim formas diferentes de cooperação e de colegialidade, com consequências diferentes e propósitos diversos. Pelo facto de a cooperação possuir muitas facetas, o autor alerta para o cuidado a ter quando são descritas apenas as suas virtudes. Para que não se atribuam os benefícios ou características de determinado tipo de cooperação à cooperação em geral é importante compreender, em primeiro lugar, o significado desta modalidade de relacionamento entre professores.

Colaborar, cooperar ou trabalho em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer que podem resultar numa tomada de decisão colectiva ou numa acção cujo produto final traduz os contributos de cada uma dos seus membros.

Na perspectiva de Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (1994, p. 35), *"A cooperação é um processo interactivo que permite a pessoas com formações diversificadas construir respostas criativas para problemas que são mutuamente definidos."*

Johnson e Johnson (1989) definem cooperação como um processo interactivo que proporciona às pessoas, com diversos conhecimentos, soluções criativas para muitos problemas previamente definidos, sendo que a sua base é a interdependência social positiva.

Friend e Cook (2000, p. 6) propõem um conceito mais completo, em que a interacção é o traço dominante. Para estes autores *"A cooperação interpessoal é um estilo de interacção directa entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, envolvem-se na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objectivos comuns."*

Friend e Cook (2000) introduzem uma dimensão estética ligada à cooperação, equiparando-a a um estilo, na medida em que os sujeitos aquando de experiências de cooperação usam estilos ou abordagens de relacionamento interpessoal nas interações que mantêm com os colegas de trabalho. Por exemplo, há pessoas que usam um estilo de interacção mais directivo, outras podem escolher um estilo mais acomodado e facilitador à comunicação. Uma implicação directa desta análise é a que em virtude da cooperação ser um estilo, o simples facto dos sujeitos referirem que colaboraram não nos informa sobre exactamente o que estão a fazer.

A leitura de ambas as definições permite identificar três aspectos que são cruciais à cooperação. Em primeiro lugar, trata-se de um processo que se caracteriza por ser dinâmico, no qual a interacção joga um papel nuclear. Em segundo lugar, é alicerçada no voluntariado, isto é, à partida, a iniciativa de aderir a uma proposta de cooperação deve ser do sujeito. Em terceiro lugar, implica a partilha de objectivos que são comuns aos membros da equipa.

Em traços gerais, a cooperação pressupõe a participação activa de duas ou mais pessoas que, possuindo qualidades e atributos diferentes, assumem o compromisso de trabalhar em conjunto com vista a alcançar objectivos discutidos e estabelecidos no seio de uma equipa. Num plano ideal, a participação em experiências de natureza cooperada deve ser construída na base do voluntariado, com o objectivo de assegurar um compromisso de envolvimento natural neste processo (Friend & Cook, 2000).

As interações que ocorrem no quadro de uma cooperação entre professores devem ser igualmente sedeadas no respeito recíproco pelas competências, pontos de vista, experiências e conhecimentos que cada um dos membros da equipa é portador (Bauwens & Hourcade, 1989, 1995). Na exacta medida em que os elementos da equipa valorizam-se e respeitam-se mutuamente, a paridade emerge como traço dominante na caracterização das relações que os diferentes elementos do grupo de trabalho estabelecem entre si.

Uma derradeira variável que marca os relacionamentos que ocorrem no seio de uma equipa prende-se com o suporte mútuo e vontade de partilhar informação, conhecimentos, competências e responsabilidades (Walther-Thomas, 1997).

Esta será, então, no contexto educativo a definição mais utilizada (e mais divulgada), mas diferentes autores apresentam outras definições, sendo que muitos se referem a ela, sem a esclarecerem, pois partem do princípio universal de que todos os intervenientes no processo escolar sabem exactamente em que consiste a cooperação em contexto educativo.

Alguns autores (e.g. Kagan, 1991) chegam mesmo a atribuir à cooperação uma vertente organizacional. Para este autor, cooperação pode ser encarada como uma estrutura organizacional onde os recursos, o poder e a autoridade são partilhados e onde as pessoas constroem um trabalho conjunto e partilham objectivos comuns que não poderiam ser acabados por uma só pessoa ou por uma só organização independente.

A conclusão a retirar é a de que o termo “cooperação” tem muitas conotações, como podemos perceber ao explorar algumas das definições apresentadas.

As Funções da Cooperação

A cooperação entre professores, na opinião de Pugach e Johnson (1995), visa cumprir quatro papéis: apoiar ou suportar os colegas que enfrentam dificuldades, facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas, informar e partilhar experiências, e prescrever um conjunto de medidas a ser aplicadas por outros colegas que beneficiam de uma ajuda complementar.

Papel de Suporte: para manter um bom ambiente de trabalho, uma das mais importantes dimensões é a do suporte, ou seja, o apoio aos colegas, nos bons e maus momentos. Pode ser interpessoal ou afectivo e está presente quando o corpo docente celebra eventos ou quando se apoiam em situações difíceis, representando assim o nível mais básico de apoio e de atenção entre as pessoas.

Uma outra forma de suporte interpessoal é o reconhecimento pelo trabalho bem feito. Este tipo de suporte é necessário mas não suficiente. Uma função de suporte profissional tem também que estar presente. Numa escola em que há cooperação, os colegas devem, nestas

situações, apoiar-se uns aos outros perguntando como estão a correr as coisas, passando pela sala de aula do colega para falar, fora do tempo de aulas.

Uma outra forma de suporte profissional acontece quando um professor ou um grupo de professores tenta aplicar novos métodos de ensino ou novas concepções do currículo. O suporte para a inovação curricular ou do ensino pode também incluir a participação em treino de competências para assim fornecer um “feedback” específico. A história da consultoria/aconselhamento na educação especial sugere que na maioria das vezes estas conversas ocorrem entre duas pessoas, devendo contudo ser alargadas a mais colegas da escola.

Pode também ser um suporte profissional, que ocorre quando um professor experiente se torna mentor de um professor principiante. Este papel de suporte é um papel desafiador, pois a pessoa tem de se “entregar” de uma maneira genuína. Prestar este género de suporte pode ser fácil e intuitivo para alguns profissionais, outros terão que aprender.

Papel Facilitador: ocorre quando os profissionais ajudam os seus pares a desenvolverem a sua capacidade de resolverem problemas, envolverem-se nas tarefas (e.g. cooperação entre pares). O facilitador é aquele que ajuda os colegas a desenvolver a capacidade para resolver problemas, a realizar tarefas ou a lidar de uma forma autónoma com os desafios profissionais. A dimensão facilitadora da cooperação está relacionada com um determinado conceito de suporte profissional, no qual aqueles com maior conhecimento e capacidade ajudam os outros que ainda não trabalham de forma independente nesse campo particular. O É função do facilitador a apresentação de modelos e demonstrações com o objectivo de capacitar um colega a ganhar confiança nas suas capacidades, e a encontrar soluções.

Um exemplo desta dimensão é a demonstração, isto é, quando se demonstra uma metodologia específica. Um outro exemplo é o «treino de pares», ou seja, quando uma pessoa dá “feedback” a outra, depois de observá-la na tentativa de implementar uma nova metodologia. Tal feedback permite à outra pessoa uma melhor compreensão de como deve proceder numa próxima aula. Um último exemplo desta dimensão é a assistência que se dá num problema que se manifesta dentro da sala de aula. Quem procura ajuda trabalhará então com os seus colegas que o ajudarão a utilizar toda a informação e a implementar soluções

práticas e criativas. Por fim, é de sublinhar que o papel de facilitador difere substancialmente do aconselhamento ou do suporte, na medida em que a ajuda aos colegas acaba por também desenvolver as capacidades de quem ajuda.

Papel Informativo: ocorre quando os professores partilham informação para se ajudarem nas situações mais problemáticas. O objectivo é fornecer assistência directa aos colegas, para que estes se tornem mais aptos para lidar com os problemas.

A partilha de informação, enquanto dimensão da cooperação, pode revestir várias formas. Pode ser simplesmente a situação em que um colega “relata” o conhecimento de fontes apropriadas (ex. literatura específica); podendo também consistir numa descrição dos resultados, sucessos e insucessos de uma aula.

Partilhar informação pode também ser vista como uma forma directiva de cooperação. Quem recebe informação não tem que necessariamente usá-la. Assim, a dimensão informativa é um bom exemplo para conhecer e reconhecer que os outros têm uma capacidade inigualável.

Uma das mais importantes facetas da partilha de informação é pôr os colegas de trabalho em contacto com outros profissionais que os podem ajudar, formando uma rede de trabalho. Esta permite providenciar fontes humanas que podem ajudar nos problemas específicos. Isto representa um conhecimento específico de quem é que numa escola ou comunidade tem as capacidades necessárias. Como a criação e a permanência nesta rede de trabalho não é fácil para alguns profissionais, há que ter a certeza de que não se sentem incomodados por contactarem com pessoas que não conhecem, o que pode contribuir para um menor potencial dessa mesma rede.

Papel Prescritivo: a função prescritiva aponta para um caminho, avança com um conjunto de intenções ou um plano que é sugerido a um colega. No tradicional modelo hierárquico de consulta, as abordagens prescritivas eram consideradas a melhor forma para assegurar que a metodologia do ensino especial era prontamente transmitida ao ensino regular. A predominância desta abordagem significou um longo período em que os professores eram vistos principalmente como os “recipientes” destas prescrições para a prática, e não como tendo eles próprios, por si, a capacidade para o fazer. Como resultado, os professores muitas vezes não implementaram as prescrições que recebiam.

Mas coloca-se então a questão: como se sabe quando se deve ser prescritivo? Dada a experiência negativa com abordagens prescritivas no passado, uma regra é que outras dimensões de cooperação são mais passíveis de encorajar os professores a seguir em frente nas mudanças que tentam implementar.

Quando os professores são apoiados no seu esforço para mudar, quando os seus colegas facilitam o uso de novas metodologias e quando podem trabalhar com os outros, depois ensinam mais apropriadamente. A regra consiste em estar sempre atento à forma como os professores mudam as suas práticas de ensino. Se um colega tem tentado fazer as mudanças necessárias para se tornar mais complacente dos alunos e pede apoio directo, a prescrição pode ser necessária. É, neste sentido, a função com carácter mais directivo e ocorre quando um professor prescreve a um colega um conjunto de acções. A prescrição pode ser necessária, quando, por exemplo, um professor se debate com uma nova metodologia e necessita de assistência para continuar o seu trabalho.

Apesar destas quatro funções da cooperação terem sido abordadas de forma separada, na prática aqueles que trabalham na escola alternam entre estes quatro papéis em vez de escolherem apenas uma.

Modalidades de Cooperação

Modalidades de Cooperação

O desenvolvimento de uma cultura que valoriza o trabalho equipa repercutiu-se em vários domínios de actuação dos professores, dando origem a formação de diversificadas modalidades e estruturas de cooperação. Pugach e Johnson (1995) identificam um conjunto de práticas que correntemente estão associadas a modelos onde a interacção entre professores é frequente, designadamente, equipas de professores que se organizam para discutir aspectos ligados ao desenho curricular e inovações pedagógicas. O pressuposto básico que justifica a existência de equipas de apoio é o de que dois professores trabalhando em conjunto, partilhando e apoiando-se mutuamente, são capazes de delinear estratégias de actuação e as decisões tomadas colectivamente mais eficazes do que quando trabalham sozinhos.

Tal como referimos no capítulo precedente, a cooperação é definida de forma multi-dimensional, sendo que o carácter específico da situação determina qual o tipo de cooperação que melhor se adapta à interacção. As práticas colaborativas obrigam à formação de equipas que, na maior parte das vezes, são interdisciplinares. S. Clark e D. Clark (1994) chamam "Equipas Interdisciplinares" às equipas constituídas por dois ou mais professores de diferentes áreas, a trabalharem conjuntamente no planeamento, ensino e avaliação de grupos de alunos em duas ou mais turmas, enquanto recorrem a uma larga variedade de estratégias educativas de aprendizagem, em grandes ou pequenos grupos. Um traço fundamental destas equipas é o "role release". Esta característica é essencial à eficácia das equipas e pressupõe que todos os intervenientes estejam capacitados para, sempre que seja necessário, substituir os colegas nas suas tarefas, e portanto, estejam em condições de desempenhar as mesmas funções que os seus pares da equipa.

As equipas de apoio são assim designadas por se tratarem de grupos de intervenção que operando em contexto escolar, visam apoiar os professores que lidam com alunos que apresentam dificuldades. Exemplos de equipas desta natureza mais conhecidas são as equipas de apoio ao professor ("teacher assistance teams"), equipas de intervenção junto dos alunos ("student intervention teams") e equipas de apoio ao ensino ("instructional support teams"). Estas abordagens ou estruturas de cooperação têm como principal objectivo ajudar os professores a identificar e planificar intervenções junto de alunos que revelam dificuldades

escolares e comportamentais (Walther-Thomas et al., 2000). Alguns dos modelos mais divulgados são o "Collaborative Consultation" (Idol, Paolucci-Whitcomb, & Nevin, 1994), «Mainstream Assistance Teams» (Fuchs, Fuchs, & Bahr, 1994), "Teacher Assistance Teams" (Chalfant, Pysh, & Moultrie, 1979), "Teacher Support Teams" (Creese, Daniels & Norwich, 1997) e o "Cooperative Teaching" (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989).

Todos estes modelos de cooperação são desenhados com o objectivo de ajudar os alunos com necessidades individuais e com problemas comportamentais a terem mais sucesso no contexto da turma do ensino regular, proporcionando variados apoios aos professores que trabalham com estes alunos (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996). Mobilizando vários formatos de interacção, propostos pelos diferentes modelos, os diversos técnicos trabalham em conjunto no sentido de desenvolver, implementar e acompanhar os planos de intervenção levados a cabo junto dos alunos. Uma forma de organizar as modalidades de cooperação entre professores consiste em arrumá-las em modalidades de cooperação directa e indirecta. Todas as modalidades de cooperação expostas a seguir têm em comum o facto de estarem ligadas à resolução de problemas.

Atendendo às características já apresentadas, podemos caracterizar a cooperação de duas formas:

- Cooperação Indirecta: quando ocorre fora do horário escolar, ou durante o período de planeamento escolar (e.g. Equipas Colaborativas).
- Cooperação Directa: quando ocorre no horário escolar (e.g. Quando se encontram dentro de uma sala de aula, dois professores a leccionarem uma mesma matéria, onde o primeiro explica os conteúdos para toda a turma, e o segundo esclarece todas as dúvidas que possam surgir individualmente).

Cooperação Indirecta

Na cooperação indirecta, os técnicos envolvidos reúnem-se, planificam e preparam as actividades fora da sala de aula, delegando ao professor do ensino regular a responsabilidade pelo ensino. Isto é, o professor do ensino regular reúne-se com um dos consultores antes ou depois das aulas a fim de discutir e clarificar algumas dificuldades e sugestões. Posteriormente, o professor do ensino regular retorna a sala de aula e tenta experimentar as sugestões feitas pelos parceiros. A título exemplificativo, um terapeuta da

fala pode reunir-se fora do contexto de sala de aula com o professor a fim de proporcionar ajuda a aluno que se exprime apenas por monossílabos. Após ter discutido a situação com o professor, o terapeuta da fala pode sugerir ao professor que coloque questões para que o aluno construa respostas mais completas.

A cooperação indirecta, por sua vez, por se manifestar sob duas formas diferentes: 1) equipas cuja constituição depende das relações estabelecidas entre diferentes disciplinas; 2) equipas cujo enfoque de actuação está centrado nos problemas apresentados pelos alunos (Friend & Cook, 2000).

Equipas Centradas nos Relacionamentos entre Diferentes Áreas de Intervenção

A natureza dos relacionamentos que podem ocorrer entre elementos pertencentes a áreas de intervenção distintas podem ser classificadas em equipas multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

equipas multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

As equipas multidisciplinares têm na sua composição profissionais provenientes de áreas distintas. A sua intervenção caracteriza-se, na sua essência, pela independência face aos restantes membros, contribuindo apenas com perspectivas e informações. Neste modelo, os membros que representam áreas disciplinares muito diversificadas actuam individualmente e, frequentemente, regista-se uma ausência de coordenação e integração das intervenções efectuadas. A comunicação estabelecida visa somente a troca de informações sobre o trabalho realizado, colando este modelo a uma imagem que reenvia para um tipo de intervenção muito espartilhada, sem qualquer articulação (Friend & Cook, 2000).

À semelhança das equipas multidisciplinares, no modelo das equipas interdisciplinares, os profissionais intervêm individualmente. A diferença substancial reside numa coordenação mais eficiente da informação e dos serviços, determinada pelo incremento da comunicação entre os diferentes membros da equipa.

O terceiro modelo de equipa que enquadra as relações entre técnicos de áreas afins – as equipas transdisciplinares – os profissionais interagem num matriz mais regular e os membros podem, eventualmente partilhar papéis. Esta partilha ocorre por via de um processo

denominado por “tomada de vez”, em que um dos colegas está em condições para substituir outro colega, sempre que se verifique necessário.

Um modelo que aparece com regularidade na literatura para exemplificar as equipas centradas nos relacionamentos entre diferentes áreas é a consultoria colaborativa. Este modelo foi desenvolvido com a finalidade de auxiliar os professores do ensino regular que trabalhavam com alunos com N.E.E. À medida que estes alunos iam ficando retidos nas escolas, muitos destes professores reclamavam não ter formação suficiente para lidar com as necessidades destes alunos. Para responder a esta necessidade, Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1994) propuseram um modelo que engloba três componentes: (1) O alvo, ou a pessoa cujo comportamento é objecto de mudança. Nos programas escolares, o alvo será o aluno que está a experimentar dificuldades; (2) O consultor, ou a pessoa que detém as competências necessárias à resolução dos problemas (terapeuta da fala, por exemplo); (3) O Mediador, ou a pessoa que é capaz de produzir impactos directos no alvo. No contexto escolar, este papel é desempenhado pelo professor que assume a responsabilidade pelo ensino do aluno que é objecto de apoio. De uma maneira geral, a abordagem à consultoria colaborativa obedece aos seguintes passos: Quando surge um determinado problema na sala de aula, o professor dessa turma (mediador) busca ajuda junto de um consultor (e.g., o psicólogo). Ambos os técnicos reúnem-se fora da sala de aula, em que o professor apresenta e descreve o caso (alvo) ao consultor, o qual sugere possíveis soluções. O professor, posteriormente, vai implementar as sugestões feitas, relatando ao consultor a eficácia das medidas sugeridas.

Equipas Centradas nos Alunos

equipas de apoio ao professor.

Esta modalidade de cooperação indirecta foi desenhada como resposta à falta de formação de muitos professores na área das necessidades educativas especiais e à insegurança manifestada relativamente às suas capacidades para providenciar os apoios necessários a alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais (Creese, Daniels & Norwich, 1997). Os principais objectivos deste modelo eram os de reduzir o número de encaminhamentos para os serviços de ensino especial e aumentar a representatividade de alunos com N.E.E. nas turmas do ensino regular. No caso específico das TST («Teacher Support Teams»), o objectivo é o de ajudar os professores a

ganharem confiança e competências, ajuda essa que é proporcionada em fóruns em que os professores partilham conhecimentos e competências e têm acesso a métodos e abordagens educativas diferenciadas (Creese, Daniels & Norwich, 1997).

Este tipo de cooperação pressupõe a cooperação entre pares, em que os professores colaboram entre si, tendo como objectivo central a identificação de intervenções educativas mais eficazes.

Existe um conjunto de passos a que obedece a cooperação. Numa primeira fase – descrição do problema e clarificação de questões -, o professor cujo aluno está a enfrentar problemas leva a discussão no seio da equipa um caso específico, descrevendo as capacidades e dificuldades do aluno, assim com as intervenções realizadas em matéria de apoio descreve o caso, usando para o efeito um suporte escrito e apresenta-o oralmente ao colega. Nesta abordagem à cooperação, um determinado professor coloca um conjunto de questões que servem para clarificar as dúvidas suscitadas e que resultam em informação adicional relevante que permite clarificar o problema. Se possível, pode ser pedido a um dos membros da equipa para que faça uma observação de sala de aula antes da reunião ter lugar.

Uma vez clarificado o problema, o professor que apresentou o caso faz uma síntese do problema enunciando: (1) o padrão do problema; (2) as variáveis de sala de aula que é capaz de controlar. Este segundo passo ajuda no desenvolvimento de soluções futuras. Numa terceira fase, o professor responsável pelo caso propõe algumas estratégias de intervenção e especula sobre alguns dos objectivos a atingir com as intervenções propostas. Nesta reunião todos os elementos discutem e definem possíveis soluções para o problema, em que o professor tenta transpor essas sugestões para o contexto de sala de aula

O papel da equipa consiste na orientação do colega na implantação das estratégias, discutindo com este as diferentes possibilidades de execução das medidas e as limitações das opções tomadas. O passo final da cooperação entre pares consiste na planificação dos procedimentos de avaliação para as estratégias seleccionadas. No final desta etapa, o professor encontra-se pronto para desencadear a intervenção, fase essa durante a qual a equipa reúne-se periodicamente com o objectivo de avaliar os progressos ou recomeçar a cooperação.

equipas de apoio à integração.

Este modelo visa a resolução de problemas através da procura de opiniões de especialistas por parte dos professores. Os estudantes também são normalmente incluídos nas equipas. Neste modelo, os professores são confrontados com uma lista de intervenções que eles próprios seleccionam e é baseado na consulta de outros indivíduos, devendo seguir quatro passos a fim de se chegar à resolução dos problemas sinalizados: identificação do problema, análise do problema, implementação da solução, e avaliação (Friend & Cook, 2000).

equipas de apoio à intervenção.

Neste modelo intervêm os professores de sala de aula, um especialista e um director de escola. Devem, então, ser seguidos oito passos para se chegar à resolução dos problemas: 1) clarificar e definir; 2) analisar as componentes do problema; 3) exploração de várias opções de intervenção; 4) seleccionar uma intervenção; 5) especificar como a intervenção vai ser implementada; 6) implementação da intervenção; 7) avaliação dos efeitos da intervenção; 8) se, necessário, definir outros passos a serem executados (Friend & Cook, 2000).

Cooperação Directa

A cooperação directa refere-se a uma forma de cooperação na qual os serviços de apoio, não apenas apoiam o desenvolvimento de programas, mas também trabalham em conjunto com o professor ou com o aluno que está a ter dificuldades. A modalidade de cooperação directa mais divulgada é o ensino cooperado que descrevemos a seguir, apresentando várias definições conceptuais e as principais estruturas organizativas desta forma de cooperação entre professores.

Ensino Cooperado

Existem pelo menos três designações na literatura para esta modalidade de cooperação. Walther-Thomas e colaboradores (2000) propõem o conceito de 'co-teaching' para classificarem o trabalho desenvolvido por dois professores na sala de aula. Friend e Cook (2000) sugerem o conceito de 'collaborative teaching' e, finalmente Bauwens e Hourcade (1995) o conceito de 'cooperative teaching'. Na nossa perspectiva, o último conceito é o que melhor se adapta ao contexto português e adiante utilizaremos a definição

proposta por estes autores. Segundo Bauwens e Hourcade (1995), no ensino cooperado, tanto o professor do ensino regular, como o dos apoios educativos, estão presentes em simultâneo na sala de aula, mantendo as mesmas responsabilidades relativamente aos conteúdos de ensino que estão a passar aos alunos, trabalhando como pares com igual estatuto, participando e contribuindo, em igual proporção, no planeamento, ensino e avaliação. Esta abordagem implica que ambos os professores partilhem a responsabilidade pelo ensino de todos os alunos.

No que concerne aos pressupostos do ensino cooperado, numa primeira instância, implica que dois professores trabalhem em conjunto no contexto de sala de aula. É um processo de cooperação que, numa fase inicial é muito desafiante e desgastante para os professores. Um segundo pressuposto prende-se com a complementaridade de papéis. Trabalhar como parceiros não significa que ambos os professores desempenhem os mesmos papéis e tenham responsabilidades idênticas. Pelo contrário, derivado às formações diferentes, enquanto que o professor do ensino regular tem maiores conhecimentos sobre gestão de sala de aula e aspectos mais directamente ligados ao ensino e às abordagens pedagógicas, o professor dos apoios educativos possui um conjunto de conhecimentos e competências que permite ajudar o colega em áreas como adaptação e avaliação curricular, estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais. Um terceiro e último pressuposto tem a ver com planificação e ensino em equipa (Walther-Thomas et al., 2000). Numa perspectiva mais idealista, os professores que usam o ensino cooperado na sala de aula participam de uma forma activa na planificação, ensino e avaliação dos alunos que têm em comum. Mais concretamente, implica que ambos os professores assumam responsabilidades na exposição e transmissão de conhecimentos, distribuição e acompanhamento da realização de tarefas e supervisão e avaliação dos trabalhos dos alunos.

Bauwens e Hourcade (1995) sugerem que o ensino cooperado pressupõe obrigatoriamente o ensino em equipa. Estas equipas pedagógicas, constituídas habitualmente por dois professores, conduzem as actividades de ensino-aprendizagem em conjunto. Esta matriz de trabalho implica a presença simultânea dos professores numa sala de aula, a partilha de responsabilidades relativamente ao ensino, avaliação e gestão da aprendizagem dos alunos. De acordo com estes autores, a paridade e a igualdade de estatuto são valores nucleares ao sucesso destas equipas de ensino.

Em síntese, no ensino cooperado, tanto o professor do ensino regular, como o dos apoios educativos, estão presentes em simultâneo na sala de aula, mantendo as mesmas responsabilidades relativamente aos conteúdos de ensino que estão a passar aos alunos, trabalhando com pares com igual estatuto, participando e contribuindo, em igual proporção, no planeamento, ensino e avaliação. Esta abordagem implica que ambos os professores partilhem a responsabilidade pelo ensino de todos os alunos. Analisemos, então, os diferentes modelos de ensino cooperado propostos.

modelos de ensino cooperado.

Um primeiro modelo foi desenvolvido por Bauwens e Hourcade (1995, 1997). Estes autores propõem três abordagens ao ensino cooperado que permitem estruturar o trabalho dos professores que aderem a esta forma de trabalho em conjunto.

Uma primeira abordagem intitula-se ensino em equipa. No ensino em equipa, a apresentação inicial de um determinado conteúdo é partilhada entre dois professores que, em conjunto, planificam e apresentam os conteúdos programáticos a todos os alunos da forma mais clara e concisa possível. Por vezes, um dos professores pode assumir uma maior responsabilidade pela condução de certas actividades ou utilização de metodologias de ensino específicas (Bauwens & Hourcade, 1995, 1997).

Este modelo requer que ambos os professores partilhem todos os componentes associados às práticas pedagógicas. Um professor pode assumir a responsabilidade primária da condução das actividades, mas os seus papéis podem ser alternados em função da reflexão que produzem sobre as melhores maneiras de tornar o ensino mais atractivo para os alunos (Dynak, Whitten, & Dynak, 1997). Os professores planificam em conjunto a lição e o formato de apresentação. Devem possuir capacidades como a tomada de vez (ou substituição), a colocação de questões e a comunicação eficaz. Por exemplo, um dos professores pode introduzir a lição, enquanto que o outro segue-o, acrescentando informação adicional ou interrogando os alunos sobre os conteúdos que o colega está a expor. Os professores devem ter boas capacidades de relacionamento interpessoal e devem exibir confiança mútua de forma a partilhar o ensino (Dynak, Whitten, & Dynak, 1997).

Exemplo 1: Enquanto um professor procede a uma apresentação genérica do que vão aprender naquele dia, o outro professor pode visualmente suplementar a apresentação,

tornando os conteúdos mais concretos e proporcionando aos alunos canais de aprendizagem alternativos.

A segunda abordagem ao ensino designa-se por ensino complementar. Nesta abordagem, um dos professores mantém a principal responsabilidade pelo ensino de um conteúdo específico. O seu parceiro assume a responsabilidade pelo ensino aos alunos de competências funcionais (“como fazer”) que são necessárias para adquirirem alguns conhecimentos, tais como tirar notas e identificação das principais ideias (Bauwens & Hourcade, 1995, 1997).

O professor da turma geralmente faz a apresentação inicial da matéria, enquanto que o colega que o apoia monitoriza a turma com o objectivo de identificar os alunos que podem beneficiar de estratégias de ensino alternativas. O professor de apoio desenvolve actividades e estruturas de trabalho que tornam a lição mais atraente para os alunos. O tutorado entre alunos, o ensino assistido por computador e o trabalho experimental são algumas dos métodos e abordagens ao ensino complementar (Dynak, Whitten, & Dynak, 1997).

Exemplo 2: Um exemplo poderá ser o ensino de uma competência específica como é caso da realização de entrevistas de emprego. Muitas vezes, quando é solicitado aos alunos para desenvolverem determinados projectos, é pedido aos alunos para recolherem informações junto de várias fontes, incluindo entrevistas. Contudo, é raramente ensinado aos alunos como conduzir uma entrevista. O papel do professor que exerce o papel de colaborador consistirá em actuar como modelo a seguir pelos alunos.

Uma outra forma dos professores de apoio proporcionarem ensino complementar consiste, por exemplo, durante os primeiros 5' a 10', o professor de apoio clarificar, sintetizar e rever aquilo que foi ensinado na aula anterior ou ainda antecipar alguns dos conceitos que vão ser explorados na aula desse dia (Rainforth & England, 1997).

A terceira e última abordagem proposta por Bauwens e Hourcade (1995) é denominada por actividades de apoio às aprendizagens. No quadro desta modalidade de ensino cooperado, o professor da turma continua a ter a principal responsabilidade pela apresentação dos conteúdos, enquanto que o seu parceiro tem como principal tarefa identificar e desenvolver

actividades que reforcem, enriqueçam e promovam as aprendizagens dos alunos (Bauwens & Hourcade, 1995, 1997).

O segundo modelo de ensino cooperado foi sugerido por Walther-Thomas (2000). Esta autora sugere quatro formatos que enquadram as configurações que o ensino cooperado pode assumir e que são o ensino interactivo, o ensino por estações, o ensino alternativo e o ensino paralelo.

O primeiro formato de ensino cooperado proposto por Walther-Thomas (2000) – o ensino interactivo – pressupõe que ambos os parceiros têm oportunidades de partilhar o ensino na sala de aula. Alternando a condução das lições durante determinados períodos de tempo (5 a 10 minutos), ambos os professores têm múltiplas oportunidades de desempenhar o papel de professor líder e professor auxiliar. Estas oscilações de papéis obrigam a que os professores estejam em permanente diálogo acerca dos assuntos que estão a ser abordados.

Walther-Thomas et al. (2000) reforça a ideia de que o ensino interactivo não consiste apenas na tomada de vez. Antes pelo contrário, trata-se de um processo dinâmico que proporciona aos participantes um envolvimento activo no processo de ensino e aprendizagem. Ambos os professores trabalham em conjunto com vista a apoiarem-se mutuamente, clarificando e expandindo os esforços de cada um no sentido de garantir que o ensino está a ser eficaz e está a cumprir os seus objectivos. Este apoio recíproco é operacionalizado através de um diálogo e acompanhamento constante das intervenções feitas por cada um dos professores.

Em termos de ordem operativa, no ensino interactivo, enquanto que um dos professores assume a gestão do ensino, o outro par assume variados papéis. Por exemplo, pode clarificar questões, pode auxiliar os alunos na compreensão de determinados conceitos não devidamente assimilados, monitorizar os comportamentos dos alunos e supervisionar, e ainda facilitar a aprendizagem, recorrendo, por exemplo, a apresentação de modelos ou 'role-playing', demonstrando os passos inerentes à concretização de tarefas.

O segundo formato de ensino cooperado é o ensino por estação. A utilização desta abordagem ocorre em simultâneo e destina-se a apresentação de um novo conceito, supervisão de trabalhos práticos e analisar as competências dos alunos quando estão a trabalhar em pequenos grupos, pares ou até individualmente. Durante o período de trabalho,

os alunos circulam entre os vários grupos onde podem envolver-se numa série de actividades de aprendizagem. Portanto, é dada a oportunidade aos alunos de poderem observar e praticar as diversas actividades que estão a decorrer nas estações de trabalho (Walther-Thomas et al., 2000).

O terceiro formato que o ensino cooperado pode configurar designa-se por ensino paralelo. Neste desenho de trabalho em equipa em contexto de sala de aula os professores distribuem os alunos por dois grupos mistos. Cada um dos professores trabalha com um grupo e, basicamente, ambos ensinam os mesmos conteúdos. O ensino paralelo oferece a possibilidade de praticar e rever os assuntos tratados em lições anteriores e ajuda os professores a inteirarem-se com maior detalhe sobre dificuldades e competências adquiridas pelos alunos. Uma das principais desvantagens desta abordagem prende-se com a necessidade de haver uma planificação extra, no sentido de fornecer actividades que cobram de uma forma proporcional todos os tópicos abordados nas aulas, implica ainda uma coordenação muito eficaz da realização das tarefas, no sentido dos alunos finalizarem ao mesmo tempo. Tal como o ensino por estação, esta variante do ensino cooperado requer uma elevada tolerância ao ruído de fundo que surge aquando da realização das tarefas (Walther-Thomas et al., 2000).

O derradeiro formato de ensino cooperado – o ensino alternativo – permite aos professores criar pequenos grupos de alunos, estrategicamente constituídos, para desenvolverem determinadas competências e conceitos e trabalharem em projectos específicos. Constituídos por grupos que não podem exceder na sua composição os seis alunos, estes grupos não se cruzam mais do que cinco ou seis vezes como grupo. Um dos professores trabalha com o grupo pequeno, enquanto o outro professor ensina o resto da turma. Esta estrutura é utilizada preferencialmente quando um determinado grupo de alunos não esteve presente na lição onde foram abordados os assuntos em questão ou então quando os professores recolhem indicadores de que alguns alunos podem beneficiar do algum tipo de ensino adicional, mais orientado e aprofundado.

Condições **F**avoráveis à **C**ooperação

Condições Favoráveis à Cooperação entre Professores

A cooperação em contexto escolar tem como principal finalidade a resolução de problemas. É com o propósito de ultrapassar as diferentes dificuldades, que vão surgindo ao longo do processo educativo (comportamentos que violam os códigos de conduta, alunos que revelam dificuldades nas aprendizagens, etc.), que professores e outros profissionais se reúnem, e qualquer que seja a prática de cooperação adoptada, ela terá sempre como propulsor a resolução de problemas.

O processo de cooperação desenrola-se através da identificação do problema, da sugestão de algumas soluções, da avaliação dos prós e contras dessas soluções, da selecção das soluções mais adequadas e do estabelecimento de um plano de acção (Snell & Janney, 2000).

A probabilidade de se resolver com sucesso um problema em cooperação é muito maior do que individualmente, pois ocorre partilha de conhecimentos e especialidades durante esta interacção e a articulação de diferentes propostas promove uma solução mais adequada.

Para que a cooperação funcione, quer em contexto escolar quer noutro contexto, é necessário que sejam satisfeitos alguns pressupostos, de forma a colocar os membros da equipa a trabalharem conjuntamente na resolução de problemas. Estas equipas podem desenvolver uma cooperação mais directa, que é o caso das equipas de ensino cooperado (Bauwens, Hourcade & Friend, 1989; Cook & Friend, 1991) – constituídas por professores que leccionam conjuntamente uma aula –, ou pelo contrário, uma cooperação mas indirecta, por exemplo, as equipas colaborativas (Snell & Janney, 2000) – compostas por professores, pais, aluno(s), funcionários, etc., que em conjunto tentam resolver eventuais problemas.

Apesar de existirem algumas diferenças entre as práticas de cooperação, existem factores que lhes são comuns e que favorecem o desenvolvimento do processo de cooperação entre os membros de uma equipa. Neste capítulo, pretendemos enumerar esses mesmos factores e demonstrar a sua importância.

Independentemente das configurações que a cooperação possa assumir, existe um conjunto de condições prévias que urge analisar com vista a garantir um funcionamento eficaz e com êxito das formas de cooperação implementadas (Friend & Cook, 2000; Rainforth, York, & Macdonald, 1992; Thousand & Villa, 1992).

Suporte Organizacional

Snell e Janney (2000) destacam a importância que assume a existência de estruturas administrativas de apoio à implementação da cooperação nas escolas, na medida em que a inexistência de políticas de cooperação na escola em nada promove este processo. É necessário, num primeiro momento, averiguar qual a disposição da população escolar (funcionários, professores, alunos, etc.) para um envolvimento futuro nos projectos a serem desenvolvidos, o que permite fazer um levantamento do número de pessoas que se disponibiliza a colaborar. Também é importante informar as pessoas sobre a implementação das estruturas base para a cooperação, de modo a despromover a relutância face à mesma.

É essencial um suporte organizacional, como refere Rainforth e England (1997), para a realização das reuniões em equipa, é importante a frequência destas reuniões para o desenvolvimento do ensino cooperado, pois o planeamento deste ensino deve ir sendo feito à medida que se vai desenvolvendo. Assim, torna-se necessário que os professores e os outros membros da escola tenham direito a um espaço e tempo destinados ao funcionamento da sua equipa. É nestas reuniões que se tenta dar resposta às múltiplas necessidades, tais como, por exemplo: a) Planear a participação dos pais; b) Rever os resultados dos alunos; c) Definir os papéis dos professores; d) Resolver problemas (Rainforth & England, 1997).

Convém reforçar a importância da participação dos pais, dos funcionários da escola e até mesmo dos alunos nas reuniões, os primeiros pelas contribuições positivas que têm a dar à resolução dos problemas dos seus filhos e, também pelo apoio que podem dar à equipa na adopção de estratégias; os segundos porque também eles fazem parte de uma organização envolvida na cooperação e podem ser uma fonte de ajuda, e os terceiros porque são eles o cerne da cooperação.

Dimensão Pessoal

quadro de valores.

A partilha de um quadro de valores comum é capital para a qualidade do trabalho em equipa. A ausência de um sistema de crenças e valores co-partilhados pode influenciar negativamente as condições sobre as quais assenta o sucesso do trabalho cooperado.

Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams (2000) insinuam que a interpretação de uma mensagem, informação ou sugestão pode estar dependente de uma série de condicionantes, tais como a formação académica, a cultura e experiências dos professores que ensaiam experiências de cooperação (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin, & Williams, 2000). Sujeitos pertencentes a culturas diferentes podem reagir de formas muito diversificadas a estas situações. Walther-Thomas et al. (2000) dá o exemplo dos africanos que podem interpretar o termo inclusão de forma diferente em função de experiências passadas relacionadas com a afirmação dos seus direitos de cidadania no decurso dos anos 60. Um outro exemplo poderá ser a forma como a comunidade educativa dos países em vias de desenvolvimento representam este conceito. Estes países, a braços com taxas elevadas de analfabetismo e ausência de processos de escolarização, inclusão equivale a integração, na medida em que os esforços das autoridades destes países concentram-se na adopção de medidas que favoreçam a integração de um elevado número de crianças que não cumprem a escolaridade obrigatória.

Huberman (1990) também comunga da mesma opinião, defendendo que a maioria dos professores só consegue trabalhar em equipa se possuir crenças e abordagens compatíveis.

comunicação e qualidade da interacção.

A comunicação é a chave para o sucesso de relacionamentos profissionais bem sucedidos (Dettmer, Dyck & Thurston, 1999). A cooperação deve ser baseada num compromisso que obrigue os seus participantes a uma pré-disposição para a escuta e clarificação das suas ideias e as dos outros, compromisso, esse, que actua como estratégia preventiva face ao aparecimento de inibidores à interacção (Hanko, 1999).

A capacidade de ouvir é particularmente importante quando se estabelecem relações de cooperação nas escolas. Esta é a capacidade que vai ajudar a clarificar e a compreender as

mensagens entre os elementos que mantêm uma relação de cooperação. Esta só pode ser aprendida através da prática, uma vez que vai permitir aos técnicos o desenvolvimento do seu próprio estilo de comunicação, e uma forma que permita a compreensão dos outros elementos (Friend & Cook, 2000).

Por isso, parece-nos fundamental referir alguns aspectos mais importantes do processo de comunicação. A comunicação envolve troca de informação entre um receptor e um emissor. Contudo, este processo não é tão simples como parece. Além destes dois elementos, ainda é necessário um canal de comunicação (como audição, visão, etc.) e um ambiente por onde passa a informação transmitida. Isto significa que a mensagem que chega ao receptor tem de passar por um qualquer tipo de canal, utilizando o ambiente envolvente. Após a mensagem chegar ao receptor, este vai processá-la e interpretá-la, fornecendo um “feedback” ao emissor (que neste momento passa a receptor). Este através do “feedback” vai perceber se a mensagem foi compreendida correctamente ou não (Pugach & Johnson, 1995).

Para que a comunicação seja eficaz não basta a emissão de uma qualquer mensagem, é fundamentalmente a compreensão dessa mensagem. A incompreensão da mesma pode ser determinada por factores, quer de ordem contextual – o ambiente onde os interlocutores se encontram pode ser muito barulhento, por exemplo -, quer de ordem pessoal – mesmo que os interlocutores utilizem as mesmas palavras estas podem ter significados diferentes para cada um (Walther-Thomas et al., 2000).

Assim, é importante utilizar estratégias para que a comunicação seja eficaz. Quando alguém tem dificuldades em compreender uma mensagem, há que adoptar uma estratégia, como por exemplo, mudar a forma como a mensagem esta a ser enviada. Repetir a frase que causou confusão, serve apenas para intensificá-la. Assim, a melhor estratégia é enviar a mensagem, usando outras palavras ou ênfases. Uma outra técnica é pedir ao emissor, para dizer a frase ou ideia de uma outra forma, porque o receptor está a ter dificuldades na sua compreensão. Isto obriga o receptor a pensar na ideia principal da sua mensagem e em outras palavras mais apropriadas à compreensão da mesma.

Finalmente, há que referir a importância do contexto. O ambiente pode influenciar o envio da mensagem, as distrações no ambiente podem ser intensas ou médias. Esta intensidade é

proporcional ao seu impacto inibidor na comunicação. O ruído de fundo é um factor de distração, mas outros também o são, como o sotaque, o tom de voz, outras conversas paralelas, outras actividades a decorrer na mesma sala, a temperatura da mesma e a sua aparência. A forma como o emissor constrói e envia a mensagem, pode também ser fonte de distração. Frases muito longas, estruturas complexas, ou se o emissor falar muito depressa, ou ainda se as palavras utilizadas são inapropriadas ao contexto.

Gable e Manning (1999) sugerem ainda que a reflexão e organização da mensagem de cada interveniente, a observação da linguagem não verbal, a utilização de uma linguagem clara, são algumas das estratégias possíveis a adoptar. Mesmo que num primeiro momento os participantes não consigam entender e ser entendidos, podem aprender a desenvolver algumas competências, como: parafrasear e sintetizar os conteúdos, repetir a mensagem, fornecer “feedback”, etc. (Walther-Thomas et al., 2000), de modo a ultrapassar as barreiras que se colocam à comunicação.

paridade.

A cooperação implica a existência de um clima que promova o apoio e respeito recíproco (Hanko, 1999). A diferença de estatuto pode interferir, por exemplo, com a comunicação entre os elementos pertencentes a uma equipa. A paridade significa que todos os membros do grupo de trabalho têm igual estatuto e que todos têm importantes contributos a dar. Isto ocorre, por exemplo, quando os professores do ensino regular, os dos apoios educativos e os restantes serviços de apoio trabalham em conjunto ao nível do desenvolvimento curricular, reconhecendo que a conjugação dos seus saberes beneficia todos os alunos (Rainforth & England, 1997).

partilha.

Um dos factores mais importantes da cooperação é a partilha, um ingrediente chave da cooperação. Ao partilharem as experiências e conhecimentos entre si, os profissionais envolvidos num processo colaborativo devem estar sensibilizados para a importância de partilharem um conjunto de crenças, atitudes e valores acerca das escolas, dos objectivos de ensino e da aprendizagem (Bauwens & Hourcade, 1995; Rainforth & England, 1997).

Por seu turno, os professores que optam pela via da cooperação, devem estar predispostos a partilhar as responsabilidades relativas às decisões que devem ser tomadas e os objectivos dessas decisões. A partilha de responsabilidades representa que todos os membros participam activamente nas reuniões, contribuem com informações e opiniões e assumem responsabilidade ao nível das decisões (Rainforth & England, 1997). De igual modo, devem estar sensibilizados para a necessidade de partilharem recursos, os materiais, o tempo e, especialmente, as competências e as ideias dos professores envolvidos (Bauwens & Hourcade, 1995).

voluntariado.

A natureza social da cooperação implica um voluntariado e compromisso pessoal por partes dos participantes no trabalho em equipa. Alguns autores defendem que a cooperação deve estar baseada essencialmente num regime voluntário e que não deve ser imposta (Friend & Cook, 2000; Pugach & Johnson, 1995). A cultura de cooperação envolve a construção de relações de trabalho espontâneas e não devem resultar de constrangimentos administrativos ou de meios coercivos que impelem os professores para experiências de cooperação (A. Hargreaves, 1998).

A importância do carácter voluntário da cooperação está presente nos estudos que investigam as relações no quadro do ensino cooperado (Luckner, 1999). As recomendações destes estudos sugerem que a participação nestes projectos deve ser baseada no voluntariado e não deve ser imposta, isto é, aos professores devem ser dado o direito de escolha.

A natureza voluntária da cooperação é determinada ainda pela necessidade de se evitar aquilo a que A. Hargreaves (1998) designa por colegialidade artificial, que se caracteriza essencialmente pela existência de relações profissionais que se qualificam da seguinte forma: são reguladas e impostas administrativamente, não partindo da iniciativa dos professores; são compulsivas, o que faz com a colegialidade seja uma obrigação; e são orientadas para a execução de medidas sugeridas pela direcção ou serviços centrais de educação.

abertura para a mudança.

Os papéis e as exigências inerentes à cooperação implicam que, da parte dos participantes, exista uma vontade expressa de introduzir mudanças substantivas na forma como trabalham e interagem entre si (Bauwens & Hourcade, 1995).

Habitualmente os professores mostram-se relutantes em aceitar mudanças no seu *status quo* profissional, no qual se sentem mais confortáveis. Para a maioria dos professores, a mudança pode representar frustração e ser sinónimo de instabilidade. Inicialmente, algumas das escolas que optam pelo modelo cooperado, têm dificuldade em reconhecer as vantagens associadas a esta modalidade de trabalho em equipa. A vontade em aceitar estas mudanças fundamentais é o primeiro passo no processo através do qual as escolas se preparam para responder às necessidades dos alunos (Bauwens & Hourcade, 1995).

Uma vez que este esforço requer tempo e disponibilidade adicional por parte dos intervenientes, é importante que os participantes que iniciam um processo de cooperação que assumam estes compromissos (Bauwens & Hourcade, 1995). No sentido de encorajar uma maior participação e o reconhecimento do esforço extra e o tempo envolvido na construção e implementação deste tipo de trabalho, os participantes devem receber incentivos pelos seus esforços (e.g. dispensa de algumas tarefas, compensação monetária, creditação profissional) e ou outras oportunidades de desenvolvimento profissional (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

Sempre que seja possível, os voluntários devem ser escolhidos para se envolverem nesta matriz de trabalho, de preferência professores que já tenham tido alguma experiência anterior no domínio da cooperação entre professores. O processo é mais natural e mais eficaz quando ambos os professores desenvolveram relacionamentos de trabalho, demonstram um respeito recíproco pelas qualidades profissionais de cada um e valorizam a cooperação. Devido ao excesso de tempo e de trabalho que é exigido, este modelo não deve ser usado como uma forma de compensar os professores que tenham maiores dificuldades ao nível do ensino ou de monitorizar os professores que possuem menos experiência docente (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

respeito, confiança e valorização.

Normalmente, o sucesso de uma experiência de cooperação evoca o desenvolvimento de uma espécie de compromisso para uma futura cooperação. Apenas a seguir a um período de tempo em que a confiança e o respeito estão estabelecidos, é que os profissionais se sentem relativamente seguros em explorar completamente as relações de cooperação. E, uma vez iniciadas essas relações, estas devem ser reforçadas até que a confiança entre os colegas se torne um dos benefícios mais importantes da cooperação.

Pese embora as diferenças existentes à partida, as competências e perspectivas divergentes permitem uma complementaridade de recursos, que leva a resultados mais satisfatórios. A aceitação e a confiança nas capacidades dos colegas obriga ao reconhecimento e valorização das contribuições dos outros colegas, mesmos que sejam diferentes das suas opiniões e ideias.

O pressuposto é o de que as diversas competências e capacidades que os professores possuem ganham um novo sentido quando as diferentes sinergias se associam. O sucesso de uma equipa parece, assim, estar dependente da ratificação e valorização das diferenças de pontos de vista (Hanko, 1999).

Dimensão Profissional

clarificação de papéis.

A adopção de um modelo de cooperação ou trabalho em equipa requer uma mudança nos papéis e responsabilidades profissionais (Rainforth, York, & Macdonald, 1992). Tal pressuposto implica a clarificação do papel destinado a cada membro da equipa, evitando, por exemplo, a sobreposição de papéis ou ambiguidades nas funções destinadas a cada um dos elementos. A este propósito Villa e Thousand (1993) sublinham que, apenas pelo facto dos professores chamarem a si uma "equipa", não significa ou constitui uma garantia de que interagem numa matriz cooperada. Para que uma equipa funcione eficazmente no sentido cooperado, tem que possuir e utilizar competências de relacionamento interpessoal, incluindo a confiança recíproca, a comunicação intragrupal, a resolução conjunta de problemas e conflitos. Hanko (1999) também enfatiza este princípio, chamando a atenção para a pertinência dos intervenientes em experiências colaborativas desempenharem um papel facilitador e complementar ao dos seus parceiros, reduzindo,

desta forma, os efeitos negativos que a substituição das suas funções e papéis pode acarretar.

Numa investigação consagrada ao estudo dos papéis desempenhados por professores no quadro de uma cooperação, Wood (1998) constatou que as percepções sobre as principais funções atribuídas ao professor dos apoios educativos integram responsabilidades relativas ao desenvolvimento de programas académicos e comportamentais e o acompanhamento e apoio às práticas pedagógicas operacionalizadas na sala de aula. Os professores dos apoios educativos, de acordo com os participantes neste estudo, devem:

- Fornecer apoio educativo individualizado nas áreas da matemática, leitura e escrita;
- Fornecer métodos de ensino eficazes aos professores do ensino regular;
- Desenvolver planos comportamentais para dar resposta às consequências dos actos das crianças;
- Analisar e reflectir sobre as responsabilidades dos diferentes técnicos envolvidos no processo de ensino.

Ainda segundo este estudo, os professores dos apoios educativos mantiveram os seus papéis convencionais, continuando profissionalmente responsáveis pelo cumprimento ou sucesso atingido ao nível do programa educativo (acompanha e supervisiona os progressos da criança), trata de questões de natureza burocrática e é responsável pela gestão dos apoios educativos. Quanto ao papel dos professores do ensino regular, nas entrevistas iniciais, as percepções (de ambos os professores) dizem respeito a responsabilidades associadas aos objectivos sociais e funcionamento/gestão da sala de aula. De acordo com as equipas, os professores do ensino regular deveriam promover a aceitação dos alunos, focando-se nas semelhanças existentes entre os pares.

Estes professores deveriam ainda manter os padrões de funcionamento e rotinas estruturadas, fornecendo as mesmas consequências e privilégios aos comportamentos adequados e inadequados. Deste modo, os professores devem promover interações sociais entre as diferentes crianças.

Relativamente às responsabilidades mais ligadas à componente académica, os participantes afirmaram que esperavam dos professores do ensino regular a exposição/aplicação do currículo da mesma forma que o fazem para os restantes alunos. Numa etapa inicial, os três grupos de professores concordaram que o papel central do professor da turma no ensino de um aluno com N.E.E. teria um maior enfoque em objectivos

de natureza social. Contudo, no final das entrevistas (4 meses depois), esperava-se que os professores do ensino regular se ocupem mais de assuntos relativos à componente académica.

Aparentemente, a vontade dos professores em aceitar a responsabilidade pelos objectivos de ordem académica estava relacionada com a capacidade do aluno para responder ao currículo operacionalizado na turma. Assim que os alunos com N.E.E. progredem no desenvolvimento social, registou-se um progresso concomitante no desenvolvimento académico e os professores do ensino regular percepcionavam-se a si próprios como sendo mais capazes para lidar com as necessidades educativas dos alunos. Em consequência, os papéis distintos dos professores dos apoios educativos e professores do ensino regular ficam ofuscados e a ambiguidade de papéis entre estes dois técnicos aumenta.

Por exemplo, nas entrevistas individuais, alguns professores do ensino regular afirmam que o apoio fornecido pelos professores dos apoios educativos é genericamente positivo, mas que por vezes pode ser disruptivo. Os seus colegas reconhecem que os professores de apoio educativo interrompiam a rotina da aula, quer seja através da retirada do aluno a fim de lhe prestarem um apoio mais individualizado, quer ainda impondo a sua presença durante a aula.

definição de objectivos.

A eficácia do trabalho em equipa depende da clareza e apropriação dos objectivos estabelecidos pela equipa. Os objectivos mútuos representam o propósito primário da equipa, sendo crucial que todos os membros de uma equipa possuam uma clara compreensão das metas que foram definidas (Friend & Cook, 200).

A investigação realizada em contexto organizacional (West, 1990) mostra que as equipas que possuem objectivos claramente definidos encontram-se em melhores condições para participarem no desenvolvimento de novos métodos de trabalho e estão mais susceptíveis à inovação e mudança. West (1990) defende que este processo de estabelecimento de objectivos é determinado por vários factores, dentre os quais é possível destacar a clareza ou grau de compreensão dos objectivos por parte dos membros da equipa, responsabilidade assumida pelos elementos da equipa e ainda o nível de aceitação desses mesmos objectivos no seio da equipa.

planificação conjunta.

Os professores que iniciam um processo de cooperação devem proceder a uma planificação atempada e cuidada antes de começarem a trabalhar juntos. A maioria dos professores começa o ensino cooperado no início do ano lectivo, daí que muitos dos professores sintam necessidade de planearem a primeira semana de aulas no período de férias (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996). A planificação conjunta oferece a vantagem dos professores estabelecerem rotinas de trabalho e de se tornarem mais familiarizados com as competências, interesses e estilos de trabalho dos colegas (Walther-Thomas et al., 2000).

A título de exemplo, no âmbito do ensino cooperado, os objectivos curriculares e as modificações nas lições envolvem um planeamento conjunto. A planificação do ensino implica que os professores procedam a um planeamento diário, semanal e por unidade temática (Cross & Knight, 1997). Esta planificação contempla aspectos como a apresentação dos conteúdos e o acompanhamento das actividades, assim como as questões ligadas à gestão de sala de aula.

Pressupõe, ainda, que a definição, aplicação e consequências de regras sejam discutidas atempadamente, bem como as expectativas. Na medida em que cada professor possui uma forma muito pessoal de responder a situações que evocam comportamentos disruptivos, é imperativo que os professores definam padrões de resposta entre si e que tenham estratégias de actuação comuns (Cross & Knight, 1997).

Esta planificação é operacionalizada por via de reuniões regulares entre os vários elementos envolvidos na cooperação. Estas reuniões facilitam a ponderação de vários factores, designadamente, os recursos, as actividades, as tarefas de casa e os dispositivos de avaliação que vão ser usados (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

Ao acompanhar professores que praticavam o ensino cooperado ao longo de três anos consecutivos, Walther-Thomas (1995, citada por Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996) verificou existir cinco temas relacionados com a planificação. Em primeiro lugar, os professores confiam nas competências de cada um. Com frequência os professores referem as competências, as contribuições e o envolvimento dos seus colegas como sendo o segredo seu sucesso. A confiança mútua permite-lhes resolver os problemas à medida que iam surgindo. Em segundo lugar, os professores desenham ambientes de aprendizagem

desafiadores que favorecem o envolvimento activo dos alunos. Os professores relatam que a planificação do ensino, o acompanhamento e supervisão em equipa e a maior atenção dispensada aos alunos permite-lhes cumprir um maior número de objectivos.

Em terceiro lugar, os professores criam ambientes de aprendizagem em que as contribuições de cada professor são valorizadas. Em consequência, papéis e responsabilidades são partilhados de uma forma equitativa. Em quarto lugar, os professores desenvolvem rotinas que facilitam a planificação. Em último lugar, os professores tornam-se ao longo do tempo mais competentes ao nível da planificação. Os professores relatam que se tornam mais produtivos, confortáveis e criativos à medida que se envolvem mais activamente no processo de planificação.

familiarização com os conteúdos programáticos.

Na opinião de Wood (1998), é importante que os professores de apoio educativo se familiarizem com o contexto da sala de aula do ensino regular, assegurando-se que o seu apoio respeita os valores e os interesses da turma e do professor do ensino regular.

A par da familiarização com os conteúdos programáticos, os professores devem tomar contacto com as competências profissionais dos outros colegas, incluindo as suas áreas mais fortes e mais frágeis do ponto de vista do trabalho pedagógico (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

Uma forma de inventariar todas estas questões poderá ser através da utilização de uma entrevista semi-estruturada que potencie a discussão em grupo e que facilite o processo de troca (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996).

liderança e avaliação do trabalho.

As capacidades de liderança referem-se às estratégias que ajudam o grupo a funcionar eficazmente e a progredir em direcção aos seus objectivos. Partindo desta perspectiva, deve ser claro que qualquer membro da equipa, que não o que foi designado para líder, pode desempenhar um papel activo de forma a facilitar o progresso da equipa (Friend & Cook, 2000).

O trabalho em equipa também deve ser objecto de uma avaliação contínua. Quando uma equipa se junta para desenvolver um trabalho de cooperação, a avaliação desse mesmo trabalho revela-se importante, pois permite uma reflexão sobre os projectos que desenvolveram, podendo assim melhorá-los ou reajustá-los. S. Clark e D. Clark (1997) propõem uma série de perguntas, por exemplo, para a avaliação das equipas interdisciplinares. É através das respostas a essas questões que os elementos da equipa vão poder avaliar, e se necessário alterar ou melhorar, os processos e procedimentos por eles desenvolvidos.

segurança e suporte à mudança.

West (1990) é da opinião que o envolvimento num projecto de cooperação está dependente da existência de condições que garantam segurança aos seus elementos. Esta condição deve estar suficientemente clara junto daqueles que pretendem trabalhar em equipa, atendendo-se, em particular, às variáveis que podem minar a confiança e, conseqüentemente, o seu desejo de participação (Hanko, 1999). Isto significa que a adesão (ou inibição) é influenciada pela percepção de um conjunto de indicadores que informem os professores sobre a ausência de apoio ou surgimento de variáveis que sejam percebidas como ameaçadoras.

A importância deste factor prende-se essencialmente com as variáveis que actuam nos momentos considerados como sendo críticos no processo de mudança de práticas. Em contextos de cooperação o suporte à inovação é crucial na exacta medida em que oferece ao professor ou elemento que adere a uma equipa a segurança necessária para introduzir a mudança pretendida. A par da segurança, para que a mudança ocorra é imperativo que sejam construídas expectativas positivas sobre futuros desempenhos e que seja restabelecida a confiança dos mais hesitantes (Hanko, 1999).

Obstáculos à Cooperação

Obstáculos à Cooperação entre Professores

Os factores que afectam a cooperação são subtraídos de estudos realizados e de recomendações emanadas de relatórios. Em 1998, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação aponta a falta de cooperação interdisciplinar como sendo um dos maiores obstáculos que se colocam ao atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.

Os obstáculos que se apresentam a seguir estão organizados de uma forma temática a fim de facilitar a sua compreensão.

Barreiras Organizacionais

As barreiras organizacionais integram obstáculos tais como o sistema educativo, os dispositivos legais, o peso da burocracia, os horários, a planificação e excesso de trabalho. O sistema educativo está organizado de modo a que um professor seja o único e principal responsável pelo ensino de um grupo de alunos. Este tipo de estrutura organizacional não está concebida para dar respostas a programas nos quais os diferentes agentes educativos podem partilhar responsabilidades. Os professores dos apoios educativos e os professores do ensino regular, a título de exemplo, têm participado num sistema educativo que, do ponto de vista histórico, tem separado e dividido os professores, da mesma forma que tem isolado e categorizado os alunos.

Uma segunda barreira organizacional ligada à organização das escolas prende-se com a burocratização, que directa ou indirectamente, condiciona a actuação dos serviços de apoio educativo. A maioria dos professores representa a papelada envolvida nestes programas como sendo um verdadeiro obstáculo à implementação de estratégias mais flexíveis, incluindo a cooperação. Muitos professores antecipam a papelada adicional e o número de reuniões exigidas aquando da assunção de maiores responsabilidades educativas. Uma preocupação comum entre os professores é a de que já têm responsabilidades a mais e que não têm tempo suficiente para se envolverem nestes programas (Bauwens & Hourcade, 1995).

Por último, a inexistência de tempos próprios inscritos no horário impede os professores de trabalharem juntos (A. Hargreaves, 1998).

Barreiras Atitudinais

Uma segunda barreira à cooperação prende-se com as atitudes dos professores relativamente ao processo de mudança que é exigido. As barreiras atitudinais incluem aspectos como o poder, a organização do sistema educativo e o cinismo. Tradicionalmente os professores possuem muita autonomia e independência e poder pessoal nos processos decisórios, designadamente ao nível dos programas educativos. Ora, a introdução da cooperação nas escolas vem exigir aos professores a perda de alguma autonomia e independência profissional.

A falta de familiaridade com o papel colegial é apontada como inibidora à cooperação. No quadro do trabalho cooperado emergem alguns receios, nomeadamente, a perda de estatuto profissional. Apesar de concordarem com o princípio da cooperação, levantam um conjunto de obstáculos de ordem operativa associados à fase de implementação dos programas educativos. Tal postura reflecte-se posteriormente através de uma desconfiança que se instala ao nível da perda de poder.

Em segundo plano, o reconhecimento de que as coisas devem mudar pressupõe admitir que algumas coisas não estão a funcionar como deveriam funcionar. As mudanças propostas requerem o abandono de rotinas familiares e confortáveis, e conseqüentemente, maior confusão, desconforto e possivelmente maior carga de trabalho. O receio do desconhecido e conforto das metodologias de trabalho tradicionais são fortes inibidores

Uma derradeira barreira atitudinal tem a ver com forma como os professores percebem as reformas no sistema educativo. Após algumas experiências menos positivas, os professores desenvolvem algum cinismo relativamente a estes projectos inovadores, concebendo-os como sendo teoricamente muito bem sustentados mas pouco susceptíveis de por em prática (Bauwens & Hourcade, 1995; Fullan, 1993).

Barreiras Comunicacionais

O trabalho em equipa, por vezes, por ser condicionado por factores ligados às competências comunicativas dos participantes. A comunicação ineficaz é um obstáculo à cooperação e por este motivo, é importante o reconhecimento das barreiras que inibem a comunicação e a sua eliminação, de forma a não afectarem negativamente a interacção. As barreiras à comunicação descritas por Pugach e Johnson (1995) são as seguintes: natureza

dos conselhos fornecidos aos parceiros, falsos apoios, questões mais direccionadas, mudança de assunto, interrupções, uso de clichés, minimização de sentimentos e conclusões precipitadas.

Conselho: talvez o erro mais comum seja o de dar um conselho de forma muito espontânea. Fazer uma sugestão que, posteriormente o colega pode escolher, é muito diferente de dar um conselho. Importa que a pessoa que aconselha não se imponha como tendo a única resposta possível, negando o profissionalismo do colega ou criando dependência, como se não possuísse capacidades para agir por si próprio. Quando se dá conselhos de forma muito firme, fazem-se sugestões do nosso próprio repertório de estratégias, mas que podem não fazer parte do repertório do colega. Sugerir alternativas a considerar é diferente e é algo que se deve fazer, cabendo sempre ao colega a tomada de decisão.

Falsos "Apoios": dar falso "apoio" ocorre, quando se diz a um colega que tudo irá correr bem, e que não há nada para se preocupar, ou que se tem a certeza de que tudo se resolverá. Em todos estes casos parece desvalorizar-se o problema. Dar este falso "apoio", esta pseudo segurança também coloca a pessoa em causa num lugar difícil, pois apesar de se querer que todos os problemas se resolvam, há alguns que não têm solução. Por outro lado, se assegurarmos a um colega que tudo irá correr bem, isto pode minimizar a motivação para trabalhar em busca de solução com sucesso. Se a pessoa pensar que talvez o problema não fosse tão intenso, pode sentir-se desconfortável para falar dele, inibindo a comunicação. Se minimizarmos os sentimentos/pensamentos de um colega, este pode pensar que o seu problema é trivial, e que é incapaz de lidar com os problemas mais triviais. E quando confrontado com outros problemas no futuro, pode ter receio de abordá-los com outros colegas. Se lhe for dito que o problema se resolverá por si, e se tal não acontecer, a pessoa poderá começar a questionar porque será que tem um problema, e porque é que ele não se resolve por si, como lhe foi dito.

Questões mal direccionadas: em cooperação uma das mais importantes tarefas é fazer perguntas e ajudar os indivíduos a reflectir sobre os acontecimentos. No entanto, se muitas questões forem mal colocadas ou se estas se dirigirem numa outra direcção, podem inibir a conversa. Por um lado, há que fazer questões para ajudar os colegas e facilitar a

compreensão; por outro, muitas questões ou a sua irrelevância impossibilitam o processo de comunicação e uma visão clara dos problemas. Levantar muitas questões, por vezes torna-se um problema quando alguém se sente desconfortável a ouvir o outro, ou está mais concentrado em potenciais questões do que em ouvir; contudo se prestarmos atenção, e se estivermos para escutar os colegas, as questões surgirão de forma natural.

Mudança de assunto: uma outra barreira à cooperação é a conversa que vagueia, divaga e que não segue um sentido lógico. Quando se interage e a atenção começa a dispersar, acaba-se por, sem perceber, mudar de assunto, e a interacção irá ser afectada. Tal comportamento irá inibir a comunicação e claramente sugere que não se esteve a ouvir, e que não se está interessado. Assim, quando a atenção se dispersa, deve-se tentar focá-la no colega e procurar compreender o assunto. Mudar de assunto é também problemático, desde logo porque quebra a conversação, mas também porque inibe a sua capacidade para reflectir sobre a situação. Pode também indicar que a pessoa que muda o assunto não está a ouvir, ou que não está interessada, o que pode proporcionar sentimentos de frustração no outro.

Interrupções: as interrupções podem quebrar o fluxo da conversa, dificultando a compreensão. A interrupção aproxima-se da mudança de assunto, pois interrompe-se quando se perde a linha de pensamento, ou quando por falta de tempo, se interrompe para tentar chegar à questão principal do problema. As interrupções são frustrantes e não ajudam à compreensão, pelo contrário, elas indicam que quem interrompe não está a ouvir e/ou não está interessado no assunto. Tal como nas outras barreiras, também a interrupção inibirá a interacção e poderá desencorajar quem expõe o problema, a expor outros problemas no futuro.

Clichés: responder com um cliché diminui os sentimentos da pessoa com quem se interage, podendo piorar a situação, aumentando a raiva e frustração de quem os ouve. Com o evoluir da conversa há que contornar o erro e tentar prestar ajuda de forma mais correcta.

Minimizar sentimentos: já se falou de várias formas de minimizar os sentimentos, dar falsos “apoios”, mudar de assunto e o uso de clichés, são alguns exemplos que inibem a interacção.

Contudo, os sentimentos podem também ser minimizados de outras formas. Dizer ao colega para não se preocupar, porque tal problema é comum a todos os professores só irá desvalorizar os seus sentimentos e preocupações, e fa-lo-á sentir que eles não são importantes, o que pode dificultar a partilha de problemas no futuro. Se alguém julga ter um problema, então terá mesmo um problema, não importa quão trivial esse problema será para nós. É importante, por isso, não fazer juízos de valor e julgamentos desajustados.

Conclusões precipitadas: por não se despende tempo suficiente para considerar todos os factores relacionados com um problema, podemos acabar por trabalhar com uma consequência do problema, em vez de trabalharmos com o problema em si. Quando tal acontece, é improvável mudar o que quer que causasse o problema. Despende tempo e esforço a trabalhar naquilo que não é o verdadeiro problema, pode frustrar e levar a concluir que a cooperação é uma forma inadequada de resolver problemas. Antes de fazer uma suposição, há que reflectir, pois não se pode “saltar” para conclusões rápidas, ou estar-se-á a desenvolver um plano, uma solução para algo que não é o verdadeiro problema. Para tal, é também importante a capacidade de ouvir os outros, só assim, as várias pessoas intervenientes poderão alcançar uma boa solução para o problema em causa (Pugach & Johnson, 1995).

Relacionamentos Interprofissionais

O clima relacional entre professores pode afectar a sua disponibilidade para cooperar. A cultura individualista dos professores anteriormente enfatizada tem por consequência um elevado isolamento profissional, tendo como consequência directa a inexistência de competências de planificação e de relacionamento interpessoal exigidas no âmbito da cooperação e pode constituir um dos principais obstáculos à cooperação.

Um segundo inibidor tem a ver com as experiências pedagógicas dos participantes. Bauwens e Hourcade (1995) sublinham que, apesar de terem óptimas capacidades de trabalho e de realizarem um trabalho com qualidade junto dos alunos, a in experiência de trabalho com outros colegas pode contribuir para o aparecimento de problemas no funcionamento das equipas.

A acrescentar à experiência, a formação dos intervenientes pode determinar igualmente a qualidade da interacção estabelecida. Inglese (1996), num estudo que teve por objectivo comparar as percepções recíprocas de professores do ensino regular e dos apoios educativos sobre as suas experiência de ensino cooperado, verificou que a maioria dos professores representa o professor dos apoios educativos como sendo um profissional que detém um conjunto de competências específicas impossíveis de serem transferidas para o interior da sala de aula e que muitas das recomendações e sugestões feitas por este técnico são difíceis de pôr em prática na sala de aula.

Pode, igualmente, emergir um sentimento de hierarquia no contexto da equipa docente, designadamente no caso em que numa disciplina um dos professores assuma o papel de especialista. Giangreco, Edelman, Dennis, Prelock e Cloninger (1997) consideram que as primeiras abordagens à cooperação devem acatar a influência que esta variável pode exercer, pois podemos, inadvertidamente, contribuir para o aparecimento de hierarquias improdutivas no seio da equipa, e conseqüentemente, conduzir à formação de expectativas desajustadas entre os elementos da equipa e interferir com a cooperação tão essencial à solução dos problemas complexos que os alunos apresentam.

Uma outra variável que condiciona a interacção entre professores tem a ver o tipo de intervenções feitas em contexto de sala de aula. Wood (1998), ao analisar as interacções entre professores, constatou que o aumento das intervenções do professor dos apoios educativos sala de aula eram percebidas como intrusivas pelo professor do ensino regular. Estas percepções dos professores do ensino regular são confirmadas em alguns trabalhos empíricos. De facto, alguns dos professores do ensino regular afirmam que o apoio concedido pelo professor dos apoios educativos é positivo mas que pode ser disruptivo e que as interrupções ou intrusões podem ser vistas como barreiras à integração dos alunos, com também à facilitação da cooperação entre professores (Giangreco, Dennis, Cloninger, & Edelman, 1993; Salisbury, Palombaro, & Hollowood, 1993).

O estudo conduzido por Giangreco e colaboradores (1993) corrobora esta conclusão. Estes investigadores verificaram que os professores do ensino regular que tinham uma criança com deficiências múltiplas na turma descrevem as seguintes dificuldades ao nível do funcionamento da parceria: (1) Os professores dos apoios educativos possuem objectivos diferentes e programas distintos dos professores do ensino regular; (2) Os professores dos

apoios educativos perturbam o funcionamento e as rotinas da aula; (3) Os professores dos apoios educativos utilizam abordagens que são percebidas como sendo muito técnicas e estigmatizantes para os alunos.

Conflitos Interprofissionais

causas dos conflitos.

A palavra conflito é comumente interpretada de uma forma negativa. Pese embora a sua influência na concretização de objectivos, determinando por vezes o sucesso de um projecto de cooperação, o conflito pode estar na origem de crescimento e novas oportunidades de aprendizagem. É possível identificar alguns aspectos positivos que resultam do conflito, dentre os quais podemos sublinhar a qualidade das decisões tomadas devido ao esforço investido na discussão, a valorização pessoal que decorre da participação nas decisões e o aumento do compromisso em se envolverem na execução das decisões feitas e ainda alargamento dos pontos de vistas das pessoas que participam na discussão (Friend & Cook, 2000).

Genericamente, os principais conflitos dizem respeito a barreiras comunicativas, ambiguidade nos papéis, expectativas e normas desajustadas, conflitos anteriores, conflito de interesses, diferenças nos valores e filosofias de actuação, representações incongruentes e competição por recursos (Walther-Tomas et al., 2000). A investigação comprova este quadro acabado de descrever. Thomas (1991), num estudo levado a cabo sobre as relações entre professores, arremata que os problemas das equipas educativas parecem estar sedeados na: (1) Falta de conhecimento ou concordância sobre aquilo que deve ser feito – incerteza e ambiguidade dos papéis; (2) Existência de conflitos quanto a competências, responsabilidades e distribuição de tarefas – conflito de papéis.

tipos de conflitos.

A presença de objectivos diferentes, em particular, quando os membros da equipa mostram divergências relativamente aquilo que os alunos devem aprender, pode ser uma fonte de conflito (Giangreco, Edelman, Dennis, Prelock e Cloninger, 1997). Isto acontece, sobretudo, quando se tomam decisões importantes e que envolvem perspectivas diferentes sobre a forma como deve ser operacionalizado um determinado programa educativo. Por exemplo, aquando de um processo de integração, os professores dos apoios educativos, do

ensino regular e até mesmos as famílias dos alunos podem assumir posições divergentes quanto à forma como está a ser conduzido este processo. Um segundo exemplo pode ser a forma como cada professor concebe e põe em prática o ensino. A gestão de sala de aula pode constituir um entrave à cooperação se os professores não a discutirem atempadamente (por exemplo, um professor permite que um aluno saia da sala, enquanto o outro não autoriza). Também quando não existe uma preparação adequada da matéria a ser leccionada, pode acontecer os professores darem explicações diferentes sobre uma mesma matéria, torna-se assim fundamental que entre eles cheguem a um consenso evitando assim confusão para o aluno (Gerber & Popp, 1999).

A par da falta de objectivos partilhados, o desconhecimento sobre a dinâmica e rotinas de sala de aula pode contribuir para o surgimento de ruídos na relação entre professores quando trabalham em equipa. Diversos estudos comprovam (e.g. Giangreco, Edelman, Dennis, Prelock e Cloninger, 1997; Inglese, 1996) que muitas das recomendações feitas aos professores não têm condições de serem aplicadas em contexto de sala de aula devido, em parte, à falta de conhecimento sobre o funcionamento do grupo, regras e rotinas de trabalho dos alunos.

Gersten, Morvant e Brengelman (1995) exploraram os efeitos da consultoria como forma de cooperação entre professores de apoio e colegas do ensino regular. O papel do professor de apoio educativo consistia na sugestão de actividades que ajudassem os professores da turma a serem mais eficazes no ensino de competências de leitura a alunos com dificuldades de aprendizagem. Os resultados põem em evidência diferenças de opinião muito significativas entre professores quanto às suas concepções sobre ensino. Na maioria das vezes, quando iniciavam a discussão sobre qualquer tópico relacionado com ensino, estes investigadores observaram uma tendência dos professores em abordar estes assuntos de formas contrastadas. Um outro resultado inesperado foi a ineficácia de algumas propostas feitas pelo professor de apoio educativo, verificando-se uma discrepância no que diz respeito às prioridades de ambos os professores.

Um variante deste tipo de conflito ocorre quando os sujeitos têm os mesmos objectivos, mas nem todos conseguem aceder de igual forma aos mecanismos de decisão. Um exemplo dado por Walther-Thomas et al. (2000) é a calendarização do ano escolar. Nesta situação, apesar do professores terem o mesmo objectivo, que é do receberem prioridade no tratamento no

processo da calendarização, pode ser concedida a prioridade a outro, resultando na insatisfação por parte dos restantes colegas.

O que pode ocorrer mais facilmente numa equipa, especialmente se esta for muito numerosa, são conflitos entre os seus elementos devido às diferenças de personalidade. Maurer (1991) define conflito como um desentendimento resultante de exigências incompatíveis entre duas ou mais partes, de facto, quando não existe um entendimento entre os elementos da equipa torna-se difícil gerir o planeamento, os horários, os objectivos, e outros aspectos importantes. Contudo, se os sujeitos tiverem bem presente que um conflito é um processo activo e possível de ser analisado, podem vir a resolvê-lo. A este obstáculo ainda se associa o tempo que é necessário para se encontrar um parceiro compatível (especialmente, para o desenvolvimento do ensino cooperado), o que em nada beneficia alunos e professores pois pode conduzir a atrasos no decurso das aulas e a um desencorajamento por parte do professor em implementar a prática de cooperação (Orr et al., 1998).

Também a falta de abertura entre os participantes e a existência de ideias incompatíveis podem constituir fortes opositores à cooperação (Trent, 1998). O isolamento profissional, que ainda caracteriza fortemente a educação, promove o desenvolvimento de percepções distorcidas do que é o trabalho conjunto com outros profissionais e até mesmo com os pais dos alunos, já que os professores não têm a oportunidade de conhecer, compreender, respeitar e aprender com esses parceiros educativos (Bondy & Brownell, 1997). Assim, é importante que os professores estejam dispostos a alterar as suas rotinas de modo a mostrarem-se disponíveis para participarem em experiências de cooperação e, principalmente, vão ter de modificar as crenças sobre si próprios e sobre os outros (Bondy & Brownell, 1997), isto é, têm de desmistificar a ideia de que não é da sua responsabilidade lidar com determinado tipo de situações (por exemplo, crianças com necessidades educativas especiais, problemas de indisciplina), e evitar fazer julgamentos prévios sobre o que pensam que é o modo de actuar e as ideias do outro (quer sejam colegas, pais ou outros profissionais) dificultando desta forma o desenvolvimento do trabalho essencial à educação dos alunos e resultante da conjugação do conhecimento de todos.

Torna-se, então, essencial fazer uma aprendizagem de como comunicar com os parceiros de cooperação, pois existem determinados obstáculos que se podem interpor ao longo do diálogo mas, se existir um reconhecimento dos mesmos, estes serão facilmente evitados.

Quando se está em cooperação procuram-se sugestões, caminhos alternativos para a resolução de um problema, pelo que nunca se deve cair no erro de aconselhar o outro a fazer algo (o conselho é tido como uma verdade que tem de ser acatada) (Pugach & Johnson, 1995). Também não é nada benéfico dar falsas tranquilizações, ou seja, tentar despreocupar o parceiro dizendo que “tudo vai correr bem” ou que “o problema vai ser resolvido”, pois o outro vai menosprezar o problema que têm por resolver, ou pode desinteressar-se por futuras interações criando a falsa ideia de que os problemas se resolvem por si só (Pugach & Johnson, 1995). É fundamental em cooperação colocar questões de modo a encaminhar o diálogo e a elucidar as dúvidas mas, se forem feitas demasiadas perguntas ou se estas forem apenas centradas num assunto acabam por inibir a comunicação, pelo que cada um deve ter em conta a relevância das perguntas que pretende colocar (Pugach & Johnson, 1995). Há que evitar divagações, mudanças súbitas de assunto ou interrupções constantes, pois vão prejudicar a produtividade do trabalho e, nalguns casos as duas primeiras situações podem revelar desinteresse da pessoa pela discussão (Pugach & Johnson, 1995). Estes são apenas alguns exemplos do que pode obstruir a comunicação entre sujeitos que se encontram envolvidos num processo de cooperação. Evitar que aconteçam ainda é a forma mais fácil de os resolver.

Resistência à Mudança

A resistência à mudança que se pode declarar através de atitudes tais como a recusa em participar, o suporte retórico, a transferência de responsabilidades e alusão a experiências passadas, afigura-se como um sério obstáculo à cooperação entre professores (Friend & Cook, 2000). Uma primeira causa que explica a resistência em mudar tem a ver com a antecipação dos desafios associados à mudança. Se os professores antevêm algumas das exigências colocadas pela mudança e não se auto-percepcionam como possuindo as competências e capacidades necessárias, então a motivação para aderir à inovação encontra-se ameaçada e até mesmo comprometida. Uma consequência desta causa é a frustração e receio em aderir a projectos que apresentam características diferentes daqueles que estão a levar a cabo no quotidiano. Uma segunda categoria de causas está relacionada com as pessoas envolvidas na mudança. Esta causa manifesta-se sobretudo quando os professores constroem uma impressão desfavorável sobre um colega, passaram por experiências negativas com outros colegas ou ainda quando existem incompatibilidades que decorrem de diferentes estilos pessoais de trabalho. A última categoria de causas prende-se com as mudanças que podem ocorrer nas representações que os outros colegas

possuem sobre cada um dos participantes. Ao participar numa equipa, a mudança pode afectar as representações recíprocas e o estatuto profissional de cada um dos participantes.

Formação dos Professores

O maior volume de obstáculos à cooperação prende-se com as competências profissionais e a natureza da formação adquirida. O facto dos professores dos apoios educativos terem uma formação como especialistas é muitas vezes incompatível com a formação dos colegas do ensino regular (Sapon-Shevin, 1988).

Villa, Thousand e Nevin (1996) sugerem algumas das barreiras que, em contexto educativo, podem funcionar como inibidores da cooperação entre professores. Uma das principais barreiras prende-se com a inadequada preparação dos professores dos apoios educativos. Estes autores dirigem algumas críticas ao sistema de formação inicial dos professores, que pouco orientados para o desenvolvimento de parcerias entre professores, podem condicionar a disponibilidade dos professores para aderirem a iniciativas nas quais a cooperação desempenha um papel predominante. Na perspectiva de Villa, Thousand e Nevin (1996), os cursos destinados a professores de apoio educativo ainda caracterizam-se por uma ênfase muito forte num tipo de formação excessivamente especializado e categorial, preparando os professores para trabalharem com grupos específicos de alunos.

A par da formação ministrada nos cursos de formação inicial dos professores, as estruturas de apoio existentes no subsistema de ensino especial têm enfatizado a intervenção individualizada do professor dos apoios educativos (desenvolvimento dos programas educativos, apoio em turmas separadas), i.e., os professores estão habituados a trabalhar e a tomar as decisões individualmente, sem consultar outros técnicos (Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995).

Impactos da Cooperação

Impactos da Cooperação entre Professores

A cooperação entre professores encerra inúmeros impactos na vida profissional dos professores. A literatura base deste trabalho aponta para os benefícios das diferentes práticas de cooperação, no entanto, parece-nos mais pertinente enunciar, em traços gerais, os benefícios da cooperação (que se encontram mencionados através dessas práticas), já que, na sua essência, eles coincidem e, porque não é do âmbito deste trabalho descrever minuciosamente todos os tipos de cooperação. Contudo, vamos enfatizar primordialmente os benefícios da cooperação em contexto escolar, pois é essa que nos interessa fundamentar e demonstrar a sua eficácia, de forma a cativar um maior número de participantes.

Apesar da cooperação, em contexto escolar, inicialmente suscitar alguma desconfiança e até relutância, ou porque os professores se mostram renitentes a ter outro profissional dentro da sala de aula ou porque isso pode implicar certas alterações nas suas crenças acerca do processo educativo, os professores depois de trabalharem em cooperação percebem que essa experiência os torna melhores professores para todos os seus alunos, e passam a querer repetir e até implementar esta metodologia (Rainforth & England, 1997). Por isso, é importante dar a conhecer a importância da cooperação, de modo a encorajar os profissionais da educação a recorrerem mais a ela.

Alunos

No quadro da educação inclusiva, a cooperação constitui-se como um processo que permite lidar com as necessidades emergentes de alunos que necessitam de apoio educativo (Villa, Thousand, & Nevin, 1996).

A crescente investigação sobre experiências de cooperação identifica algumas relações entre cooperação e alguns efeitos, designadamente, impactos nos alunos (Idol et al., 1994). Nas escolas em que são desenvolvidos projectos de cooperação entre professores verifica-se que as necessidades de alunos com N.E.E. são melhor atendidas quando professores colaboram e partilham as suas ideias e abordagens pedagógicas.

Uma segunda vantagem assinalada nos trabalhos empíricos que se debruçam sobre os efeitos da cooperação junto da comunidade discente, prende-se com os impactos no desempenho escolar. Tal como mostra o estudo de Cross e Knight (1997), em contextos de sala de aula onde se desenrola o ensino cooperado, os alunos podem estar envolvidos mais activamente nas aprendizagens do que em contextos de aprendizagem em que têm apenas um professor. Walther-Thomas (1997), num estudo em que acompanhou a implementação de modelos de cooperação entre professores (ensino cooperado) em 25 escolas durante três anos, assinalou benefícios nos órgãos das escolas, professores e alunos. No que concerne aos alunos com N.E.E., esta autora ressalta os seguintes tipos de benefícios decorrentes do ensino cooperado: (1) sentimentos positivos sobre si próprios enquanto sujeitos capazes de realizar aprendizagens; (2) aumento do desempenho académico. Relativamente aos alunos sem N.E.E., Walther-Thomas (1997) destaca os seguintes aspectos: (1) melhoria no desempenho académico de alunos com pouco aproveitamento escolar; (2) promoção de estratégias e competências de estudo. O desenvolvimento de abordagens individuais ao estudo é provado no estudo de Luckner (1999). Ao acompanhar duas salas de aula onde decorreram experiências de ensino cooperado, este investigador observou que alunos com deficiência auditiva severa aperfeiçoaram os seus métodos de estudo.

Num estudo que incidiu nas atitudes de professores e directores de escolas sobre vantagens e impactos da cooperação, Thousand, Villa, Meyers e Nevin (1994) chegam à conclusão que a maioria dos professores inquiridos considera que as necessidades sociais e académicas de alunos com N.E.E. podem ser respondidas no contexto das turmas de ensino regular e que a via para melhor conseguir este objectivo processa-se através da cooperação entre professores dos apoios educativos e os seus pares do ensino regular.

O apoio proporcionado no contexto de sala contribui também para a aquisição de competências sociais e redução de estigmas face a alunos com necessidades individuais (Villa, Thousand, & Nevin, 1996). No estudo relatado atrás, Walther-Thomas (1997), identificou melhorias nas competências sociais e relações mais positivas e intensas entre pares. Exemplos de competências sociais desenvolvidas são a menor ocorrência de brigas e agressões verbais, a diminuição de agressões verbais na sala de aula, o aumento da partilha de materiais e a maior cooperação durante o período em que decorrem as aulas.

A eliminação de estigmas face a alunos portadores de deficiências está presente no estudo de Luckner (1999). Um dos impactos destacados nesta investigação tem a ver com o aparecimento de um sentimento de comunidade resultante do facto de alunos com deficiência auditiva severa beneficiarem dos apoios educativos no contexto de sala de aula. Em consequência da utilização deste modelo de apoio, os estigmas associados ao abandono da sala do regular para fins de apoio educativo deixava de fazer sentido, acautelando, desta forma, a categorização destes alunos como especiais.

Professores

O aspecto que é mais referido, e que talvez seja o mais evidente, enquanto vantagem da cooperação, é a partilha de responsabilidades, uma vez que os professores leccionam e avaliam conjuntamente, diminuindo-se, deste modo, o trabalho dos professores e o stress provocado por este (Orr, Thompson & Ross, 1998). Mas as vantagens associadas à cooperação não se restringem apenas a estes aspectos, havendo outras igualmente importantes que enunciaremos de seguida.

atitudes.

Num estudo longitudinal em que acompanharam a inclusão escolar de 26 alunos com N.E.E. em escolas de sua área de residência, Salisbury, Palombaro e Hollowood (1993) observaram mudanças nas práticas pedagógicas em consequência da cooperação e adaptação do currículo individualizado e melhorias nas atitudes dos professores face à inclusão. Estes investigadores constataram que as atitudes dos professores evoluíram de uma fase inicial de resistência à cooperação para um apoio mais regular.

Numa mesma orientação das conclusões descritas atrás, os principais resultados do estudo conduzido por Janney, Snell, Beers e Raynes (1995) mostram que, de uma fase inicial de apreensão e incerteza acerca dos potenciais benefícios do seu envolvimento de professores num processo de integração, as atitudes dos professores no final do projecto sofrem uma mudança significativa, destacando-se um posicionamento globalmente mais favorável. De sublinhar ainda que os professores consultados nesta investigação envolvem-se com uma maior regularidade em actividades que implicam a cooperação, trocando questões entre si.

desenvolvimento profissional.

A cooperação entre professores é apresentada como possuidora de muitas virtudes, dentre as quais se destaca o importante papel que desempenha enquanto estratégia de desenvolvimento profissional dos professores. É unânime e consensual que a confiança que decorre da partilha e apoio colegial se traduz numa maior disponibilidade para encetar novas experiências e para correr riscos e, conseqüentemente, conduz a uma maior motivação e aperfeiçoamento (A. Hargreaves, 1998).

Thousand, Villa, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1998) identificam um conjunto de benefícios associados à cooperação. Em primeiro lugar, a cooperação, através da partilha de competências e saberes-fazer, permite ao pessoal docente e de apoio educativo responder às diversas necessidades apresentadas pelos alunos com N.E.E. que são alvo da integração nas escolas regulares. Em segundo lugar, a cooperação introduz uma mudança significativa no paradigma de actuação e rompe com alguma burocracia existente em matéria de integração. Em terceiro lugar, as colaborações que ocorrem em determinadas experiências pedagógicas, como por exemplo no ensino em equipa, reforçam o sentimento de comunidade e de eficiência por parte dos professores.

Giangreco, Edelman, Dennis, Prelock e Cloninger (1997) referem que o trabalho em conjunto facilita a aprendizagem de novas competências que, por vezes, são necessárias aos professores quando pretendem obter formação complementar ou apoio técnico por parte de outros profissionais.

O estudo realizado por Villa e Thousand (1992) aponta como principais vantagens do ensino cooperado a possibilidade de cruzar competências profissionais e o desenvolvimento de competências de resolução conjunta de problemas e respectivamente, o aumento do repertório de competências profissionais.

A cooperação e, em particular, o ensino cooperado, representa igualmente a partilha de responsabilidades educativas entre professores (Villa & Thousand, 1992), em que ambos importam para o contexto de sala de aula diversas competências e estratégias de resolução de problemas, oferecendo ainda a possibilidade aos professores de se apoiarem mutuamente, ajudando-se e clarificando as suas exposições.

A partilha de conhecimentos e experiência profissional permite aos professores responder de uma forma mais ajustada às solicitações dos alunos, enquadrando e mobilizando diferentes abordagens ao ensino, tornando o ensino mais flexível e individualizado (Cross & Knight, 1997). A partilha de conhecimentos permite ainda a integração de diferentes temas no programa dos alunos (Orr et al., 1998), o que faz com que os professores que se sintam mais à vontade numa determinada área e possam expô-la e elucidá-la.

Portanto, desta vantagem emergem aspectos relevantes e benéficos às abordagens pedagógicas, como por exemplo, um ensino mais adequado às necessidades dos alunos, um maior respeito pelas capacidades dos professores e dos alunos (Orr et al., 1998), uma maior compreensão pelas necessidades dos alunos (Luckner, 1999; Rainforth & England, 1997), a diminuição do rácio professor/aluno (Luckner, 1999) e um desenvolvimento das competências profissionais dos professores e das aprendizagens dos alunos (Bondy & Brownell, 1997; Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996).

A cooperação revela-se ainda vantajosa ao nível da motivação dos professores, dos corpos directivos e dos outros intervenientes no desenvolvimento do seu trabalho. Estes também demonstram ter uma maior capacidade de discernimento em tomarem importantes decisões, e revelam que a implementação de novos programas, quando feita em cooperação é muito mais bem sucedida (Snell & Janney, 2000). Envolvendo-se em práticas de cooperação, a comunidade escolar vai sentir-se parte integrante de um processo de mudança, já que ao trabalharem em equipa vão tentar solucionar problemas diversos, ou seja, vão provocar alterações na escola. Posteriormente, irão estender esse espírito de cooperação à comunidade social envolvente trazendo inúmeros benefícios (Gable & Manning, 1997).

Estas conclusões são reforçadas através do estudo realizado por Walther-Thomas (1997). Nesta investigação são assinaladas as seguintes vantagens que os professores retiram das experiências de ensino cooperado, tanto do ensino regular como os do ensino especial, decorrentes do ensino cooperado: (1) aumento da satisfação profissional como resultado do sucesso obtido pelos alunos; (2) crescimento profissional em virtude da exploração de novas ideias e campos de experiências e expansão do repertório de competências profissionais; e finalmente, (3) o apoio pessoal resultante do aumento de oportunidades de cooperação com outros colegas.

Existem ainda outras vantagens, mais de ordem prática (que se verificam dentro da sala de aula) do ensino cooperado que convém referir. A cooperação é útil na gestão de problemas de indisciplina (enquanto um professor dá atenção ao comportamento perturbador, o outro prossegue a aula); torna os momentos de avaliação mais flexíveis e individualizados (um professor pode administrar um teste oral ao passo que o outro supervisiona um teste escrito acerca da mesma matéria); permite um funcionamento contínuo das aulas (quando um professor falta o outro continua a leccionar) (Cross & Knight, 1997); os alunos têm maiores oportunidades de participarem com sucesso (Rainforth & England, 1997), entre outros.

A par das vantagens enunciadas anteriormente, o trabalho cooperado permite concertar formas de reequacionar o currículo baseadas numa filosofia de aprendizagem que maximiza a participação dos alunos (Pugach & Wesson, 1995), ficando os professores mais sensibilizados para adequarem o currículo às necessidades dos seus alunos (Trent, 1998).

Sebba e Ainscow (1996) sugerem ainda que a cooperação acarreta consigo um leque de benefícios, dentre os quais os autores evidenciam a tomada em consideração de outras alternativas de resolução de problemas ou tarefas, e a utilização de múltiplas perspectivas que permitem aos professores construir uma interpretação comum sobre os problemas.

Em suma, a cooperação favorece a aprendizagem recíproca (Gable & Manning, 1997), o desenvolvimento de relações sociais e profissionais (Gable & Manning, 1999), e proporciona aos professores um sentido de responsabilidade partilhada e suporte colegial que os ajuda a lidar com os sucessos e frustrações decorrentes da actividade docente (Luckner, 1999).

equidade e paridade.

A cooperação permite aos professores combater um fenómeno que em contexto educativo afigura-se como barreira à inovação e mudança – a redução da distinção de papéis entre técnicos de forma a rentabilizar a experiência pessoal e profissional de cada professor. E esta distinção pode ser operada através do desenvolvimento e participação em experiências de cooperação. Graden e Bauer (1992) verificaram que, por exemplo, o professor do ensino regular pode partilhar os conhecimentos que detém em matéria de procedimentos e aplicação do currículo e o professor dos apoios educativos pode partilhar a sua especialização na área da adaptação do ensino e estratégias de intervenção educativa.

combate ao isolamento profissional.

O recurso a práticas de cooperação apresenta como vantagem o facto dos professores deixarem de estar condicionados pelo isolamento e rigidez que caracteriza o ensino tradicional (Snell & Janney, 2000). Nestas circunstâncias, os professores têm completa flexibilidade para criar ambientes de aprendizagem que respondem às necessidades dos alunos. Em consequência, os professores estão mais capacitados para tomarem decisões, para trabalhar em conjunto, para experimentar novas ideias, para se apoiarem mutuamente e para, de uma forma cooperada, avaliarem o seu trabalho (S. Clark & D. Clark, 1997).

É ainda reconhecido que a cooperação favorece o desenvolvimento de um sentimento de comunidade, que leva a melhores resultados para os alunos e maior satisfação e aprovação para os educadores. Verifica-se ainda que a motivação para trabalhar em direcção a um objectivo comum é acompanhada pelo decréscimo na preocupação acerca das diferenças individuais (Friend & Cook, 2000).

impactos em função do grau de ensino.

Numa investigação conduzida numa instituição de pré-escolar, Peck, Killen e Baumgart (1989) verificaram que, como resultado da cooperação entre professores do ensino regular e os professores dos apoios educativos, os alunos melhoraram os seus desempenhos e que os professores aumentaram a sua confiança e desejo para implementar adaptações curriculares decorrentes da programação individualizada. Um traço essencial desta cooperação prende-se com a natureza recíproca desta interacção. O professor dos apoios educativos focalizava-se na identificação e clarificação das necessidades dos alunos com N.E.E. e na facilitação de estratégias de intervenção que os professores da turma implementavam junto destes alunos.

No ensino básico, mais especificamente no primeiro ciclo, Saver e Dowes (1991), num relatório de avaliação de um programa de intervenção constataram que as acções desenvolvidas pelos professores que participaram neste programa tiveram como consequência uma substancial redução do número de encaminhamentos de alunos para programas de ensino especial.

No que respeita a impactos nos professores, Cross e Villa (1992) referem que 43% dos professores (apoios educativos e do ensino regular) atribuíram as melhorias verificadas nas suas competências à participação que encetaram em domínios como o desenvolvimento, implementação e monitorização destes programas de cooperação.

Em suma, os benefícios resultantes da cooperação incluem a partilha de responsabilidades pelo ensino de alunos com N.E.E., a melhor compreensão das necessidades destes alunos, o aumento dos níveis de participação dos alunos nas actividades, a utilização de métodos pedagógicos mais diferenciados e possibilidade de combater o isolamento profissional a que estavam votados antes de ingressarem numa equipa. Os receios iniciais de usurpação de espaço próprio, de tempo e exposição aos colegas são substituídos por uma vontade cada vez maior de participar em experiências de cooperação (Rainforth & England, 1997). Mais ainda, ao trabalharem em equipa os professores deixam de estar condicionados pelo isolamento e rigidez que caracteriza o ensino tradicional, oferecendo aos professores a possibilidade de experimentar novas ideias, tomarem decisões em conjunto e apoiarem-se mutuamente (S. Clark & D. Clark, 1997).

Questões de Investigação

Questões de Investigação

O presente trabalho investigacional visa a compreensão dos efeitos das reformas em curso na vida profissional dos professores e as suas inquietações no que se refere ao uso da cooperação como estratégia concretizadora das mudanças anunciadas.

A opção por uma investigação de natureza descritiva, baseada num questionário (McQueen & Knussen, 1999), visa dar resposta aos significados que as reformas descritas têm para os professores, procurando-se caracterizar uma REALIDADE (práticas de cooperação entre professores) que assume cada vez mais uma maior importância e identificar os DESAFIOS apontados pelos professores quando optam por metodologias de trabalho cooperado. Tendo presente a escassez de estudos empíricos, o desenvolvimento da pesquisa foi orientada, à partida, para um estudo do tipo inquérito empírico (Chauchat, 1985), em que as hipóteses são deduzidas dos dados ou dos resultados empíricos.

A caracterização da REALIDADE(s) das práticas de cooperação existentes nas escolas do continente português levou-nos a formular as seguintes questões gerais:

1 – Quais são as percepções dos professores sobre cooperação?

A indefinição conceptual apontada na revisão de estudos feita por Murawski e Swanson (2001) orientou o interesse em aprofundar a magnitude conceptual que o termo “cooperação” pode representar para os professores. De acordo com as conclusões emanadas desta revisão, os professores (do ensino regular e dos apoios educativos) não possuem uma definição clara de cooperação. Por outro lado, o conceito colaboração é objecto de diferentes interpretações e, não obstante a sua frequente utilização, alguns teóricos (e.g. Friend & Cook, 2000) sugerem que as definições que são apresentadas na literatura se pautam pela pouca clareza.

2 – Quais são as práticas de cooperação existentes nas escolas?

A inventariação das experiências que invocam a cooperação entre professores é ancorada em questões de investigação sugeridas por estudos antecedentes. As recomendações dos

trabalhos empíricos de Pugach e Johnson (1996) e Welch, Brownell e Sheridan (1999) presidiram à construção das seguintes interrogações:

- Se é verdade que os professores podem trabalhar de uma forma colegial entre si ao nível da intervenção e problemas específicos, como é possível estruturar a cooperação entre professores? (Pugach & Johnson, 1996)
- Quais são as práticas de cooperação que existem nas escolas e em que circunstâncias ocorrem? (Welch, Brownell & Sheridan, 1999)

3 – Quais são os factores que promovem a cooperação entre professores?

A literatura propõe um conjunto de características que determinam o sucesso das experiências em que está subjacente a cooperação. Dos factores descritos, optámos por incluir no estudo a flexibilidade e a comunicação.

O primeiro factor que promove a cooperação – a flexibilidade – é amplamente referenciado. S. Stainback e W. Stainback (1990) sugerem que, atendendo às dificuldades que podem surgir nas fases iniciais do desenvolvimento de escolas inclusivas, designadamente divergências quanto às opções e medidas a tomar, a flexibilidade é uma estratégia crucial na resolução das diferenças de opinião que aparecem. O Conselho para a Criança Especial (Council for Exceptional Children, 1994) também destaca a importância da flexibilidade. Um dos doze princípios propostos por esta associação alerta para a mudança de papéis que possa ocorrer quando se iniciam experiências de integração escolar e apela aos intervenientes para a necessidade de flexibilizarem os papéis e responsabilidades que venham a assumir.

No que concerne ao papel que a comunicação joga no desenvolvimento de parcerias entre professores, Fullan (1985) ao proceder à identificação dos factores que contribuem para a eficácia avança com quatro variáveis ligadas à dinâmica interna dos processos organizativos das escolas, sendo uma delas a interacção e a comunicação entre os agentes educativos. Thousand e Villa (1992), com base numa revisão de estudos sobre eficácia do trabalho cooperado, concluem também que a partilha de responsabilidades e a existência de canais comunicativos numa equipa são essenciais para o sucesso desta.

A integração de variáveis sociodemográficas no estudo levou-nos a equacionar questões específicas para cada uma das questões gerais enunciadas atrás:

1. – Percepções dos professores sobre cooperação.

1.1 – As percepções dos professores sobre cooperação divergem em função do género?

1.2 – As percepções dos professores sobre cooperação divergem em função do tempo de serviço docente?

1.3 – As percepções dos professores sobre cooperação divergem em função da área disciplinar que leccionam?

2. – Relatos de experiências de cooperação.

2.1 – As experiências de cooperação relatadas pelos professores mudam em função do género?

2.2 – As experiências de cooperação relatadas pelos professores mudam em função do tempo de serviço docente?

2.3 – As experiências de cooperação relatadas pelos professores mudam em função da área disciplinar leccionada?

3. – Factores promotores da cooperação entre professores.

3.1 – Os factores que favorecem a cooperação entre professores diferem em função do género?

3.2 – Os factores que favorecem a cooperação entre professores diferem em função do tempo de serviço docente?

3.3 – Os factores que favorecem a cooperação entre professores diferem em função da área disciplinar que leccionam?

A descrição dos DESAFIOS que são postos pela cooperação entre professores em meio escolar levou-nos a formular as seguintes questões gerais:

4 – Quais são os factores que inibem a cooperação entre professores?

Os factores que inibem a cooperação podem estar relacionados com barreiras organizacionais (e.g. organização do sistema educativo, os dispositivos legais, aspectos

burocráticos, os horários, a planificação e o excesso de trabalho), barreiras atitudinais (e.g. falta de familiaridade com o papel colegial, receios sobre a perda de estatuto profissional, execução de medidas exigentes, abandono de rotinas familiares e confortáveis, desconforto e percepção de sobrecarga de trabalho), barreiras comunicacionais (e.g. competências e estratégias comunicativas dos participantes), relacionamentos interprofissionais (e.g. ausência de interacção entre professores, experiências pedagógicas anteriores dos participantes, a formação dos intervenientes, aparecimento de sinais de hierarquia no contexto da equipa docente, o tipo de intervenções feitas em contexto de sala de aula), conflitos interprofissionais (e.g. objectivos diferentes, ambiguidade e indefinição de papéis, procedimentos adoptados na distribuição de tarefas, expectativas desajustadas, conflitos de interesses, diferenças de valores, competição por recursos, falta de abertura) e resistência à mudança (e.g. recusa na participação, suporte retórico, transferência de responsabilidades) (e.g. Bauwens & Hourcade, 1995; Bondy & Brownell, 1997; Friend & Cook, 2000; Gerber & Popp, 1999; Giangreco, Dennis, Cloninger, & Edelman, 1993; Luckner, 1999; Salisbury, Palombaro, & Hollowood, 1993; Thomas, 1991; Trent, 1998; Walther-Tomas *et al.*, 2000; Wood, 1999).

5 – Quais são os impactos que a cooperação pode produzir no quotidiano da actividade profissional dos professores?

A cooperação entre professores traz diversos ganhos, quer para os alunos (e.g. eficácia da resposta a alunos com N.E.E., aproveitamento escolar, competência de estudo, competências sociais, eliminação de estereótipos), quer nos professores (e.g. atitudes, desenvolvimento profissional, motivação profissional, relacionamento interpessoal, equidade e paridade, combate ao isolamento profissional) (e.g. Bauwens & Hourcade, 1995; Cross & Knight, 1997; Gable & Manning, 1997; Giangreco, Edelman, Dennis, Prelock e Cloninger, 1997; Graden & Bauer, 1992; Janney, Snell, Beers e Raynes, 1995; Orr *et al.*, 1998; Pugach & Wesson, 1995; Rainforth & England, 1997; Salisbury, Palombaro e Hollowood, 1993; Snell & Janney, 2000; Thousand, Villa, Meyers e Nevin, 1994; Villa & Thousand, 1992; Villa, Thousand, & Nevin, 1996; Walther-Thomas, 1997).

6 – Quais são as exigências que a cooperação lança no dia-a-dia dos professores?

As exigências da cooperação referem-se às necessidades de informação e formação que são percebidas pelos professores como sendo essenciais para suportar o envolvimento em projectos em que a cooperação está presente. Os itens presentes na parte do inquérito que averigua estas necessidades foram adaptados de um instrumento (“Cooperative Teaching: Levels of Concern”) proposto por Bauwens e Hourcade (1995), que é comumente utilizado no âmbito da formação de professores para identificar o tipo de preocupações sentidas por estes relativamente a três dimensões: “self” (percepções sobre as implicações da cooperação, informação que dispõem sobre cooperação), tarefa (capacidade de gestão das tarefas) e impactos (consequências e efeitos da cooperação). Os itens que avaliam a última dimensão (i.e. impactos) foram utilizados para examinar os impactos no ensino e na aprendizagem, que são estudados através da quinta questão de investigação.

À semelhança da estrutura de apresentação adoptada para as questões anteriores, ponderámos igualmente as seguintes questões específicas para cada uma das questões gerais descritas anteriormente:

4. – Factores inibidores da cooperação entre professores.

- 4.1 – Os factores que inibem a cooperação entre professores diferem em função do género?
- 4.2 – Os factores que inibem a cooperação entre professores diferem em função do tempo de serviço docente?
- 4.3 – Os factores que inibem a cooperação entre professores diferem em função da área disciplinar que leccionam?

5. – Percepções dos professores sobre os impactos da cooperação.

- 5.1 – As percepções dos professores sobre os impactos da cooperação diferem em função do género?
- 5.2 – As percepções dos professores sobre os impactos da cooperação diferem em função do tempo de serviço docente?
- 5.3 – As percepções dos professores sobre os impactos da cooperação diferem em função da área disciplinar que leccionam?

6. – Percepções dos professores sobre as exigências feitas pela cooperação.

6.1 – As percepções dos professores sobre as exigências da cooperação diferem em função do género?

6.2 – As percepções dos professores sobre as exigências da cooperação diferem em função do tempo de serviço docente?

6.3 – As percepções dos professores sobre as exigências da cooperação diferem em função da área disciplinar que leccionam?

Método

Participantes

O presente estudo envolveu 444 professores que exercem funções docentes em escolas do continente português. Recorreu-se a uma amostra não probabilística e a técnica usada foi a amostragem de conveniência (Carmo & Ferreira, 1998), tendo-se inquirido professores que se disponibilizaram para participar no estudo. Os participantes são provenientes de escolas localizadas em vários pontos do continente, designadamente Viana do Castelo, Ponte de Lima, Castelo Branco, Sabugal, Aveiro, Viseu, Torres Vedras, Torres Novas, Caldas da Rainha, Santarém, Malveira, Loures, Santo António dos Cavaleiros, Lisboa, Cruz de Pau, Oeiras, Parede, Carcavelos, São Domingos de Rana, Setúbal, Baixa da Banheira e Pinhal Novo.

O quadro n.º 1, exibido a seguir, descreve a distribuição dos participantes pelas variáveis demográficas estudadas. A análise da primeira coluna, referente à variável género, informa-nos que o grupo constituído pelas professoras é o mais representativo, contribuindo para cerca de 75% do total de sujeitos inquiridos.

O estudo da variável idade mostra que no topo da distribuição figura o grupo etário que compreende o intervalo entre os 35 e 42 anos. A média de idades dos participantes é de cerca 40 anos. Para efeitos de tratamento estatístico, consideraram-se quatro grupos descritos no quadro 1.

A terceira variável estudada, apresentada no quadro através do acrónimo TSD (tempo de serviço docente) foi constituída com base nos intervalos que caracterizam o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000), encontrando-se organizada segundo quatro etapas. A terceira etapa da vida profissional, que corresponde ao intervalo situado entre os 7 e 25 anos de carreira, é a mais representativa, contribuindo com mais de metade dos sujeitos (57%).

A quarta e última variável ponderada é a área disciplinar, destacando-se o grupo disciplinar "humanidades" (41,4%) como o agrupamento de disciplinas com maior representação.

Quadro n.º 1
 Caracterização demográfica dos participantes

Gênero	Idade	TSD	Área disciplinar
F = 74,5% M = 23,4%	[21 – 33] = 26,4% [34 – 40] = 26,6% [41 – 46] = 20,5% [47 – 66] = 23,9%	[1 – 3] = 11,3% [4 – 6] = 8,3% [7 – 25] = 57% [25 – 35] = 19,6%	Humanidades = 41,4% Ciências = 29,3% Expressões = 17,8% Outras = 3,8%
VF = 2%	VF = 2,7%	VF = 3,8%	VF = 7,7%

F = feminino | M = masculino | TSD – Tempo de serviço docente | VF – valores em falta

Procedimentos na Recolha de Dados

A administração do inquérito teve lugar junto de um grupo constituído por 650 professores, aproximadamente. Os inquéritos foram distribuídos pessoalmente aos professores dentro de envelopes selados que continham, para além do inquérito, uma carta de apresentação da investigação, na qual era feita uma exposição sumária da estrutura do inquérito e dos objectivos da pesquisa, e por fim, um parágrafo final que continha palavras de agradecimento aos professores pela sua participação. Após a entrega, agendámos uma data para recolha dos mesmos, tendo sido acordado o prazo de oito dias para devolução dos inquéritos preenchidos. Dos 650 inquéritos entregues, foram devolvidos 444, o que equivale a uma taxa de devolução de 68,3%.

Instrumento

Preparação

A construção do instrumento assentou na análise bibliográfica e estudo documental. O resultado desta consulta possibilitou a identificação de variáveis susceptíveis de serem integradas no inquérito. Pese embora a insuficiência de estudos que versam sobre este domínio investigacional, a revisão de literatura sobre cooperação entre professores auxiliou-nos no isolamento de três factores centrais que afectam positiva e negativamente a cooperação: a partilha (de valores, sentimentos, saberes e competências), a comunicação (a posse de competências e estratégias) e a flexibilidade (a disponibilidade para participar, incompatibilidade pessoal e profissional). A inventariação destas variáveis permitiu desencadear a pilotagem do instrumento que passamos a descrever.

Numa primeira fase realizámos um pré-teste junto de oito docentes que leccionavam em diferentes níveis de escolaridade e teve como propósito a verificação da clareza e coerência do vocabulário e das estruturas frásicas e, ao mesmo tempo, serviu para testar a receptividade dos professores ao inquérito e averiguar o modo como as questões e as respostas eram compreendidas, permitindo, desta maneira, evitar erros de vocabulário e de formulação das questões, incompreensões e equívocos. Nesta fase de pré-testagem colocaram-se as questões tal como estavam formuladas, tendo-se solicitado aos sujeitos respostas desenvolvidas ou comentadas e observações acerca do significado que atribuíam à questão. Através da análise dos inquéritos e da informação retroactiva fornecida pelos professores, constatámos que as questões se tornavam enfadonhas devido à sua extensão, o que nos levou à eliminação de alguns itens fechados.

Uma vez concluída esta etapa de apuramento e modificação do questionário, efectuou-se uma experiência em pequena escala em condições, tanto quanto possível, semelhantes às da aplicação definitiva. Esta fase correspondeu ao estudo piloto, cuja aplicação se desenrolou junto de 63 sujeitos, de forma a podermos avaliar a taxa de recusas, conhecer a forma como as pessoas reagiam ao questionário e se a ordem das questões não suscitava qualquer entrave às suas respostas.

A derradeira etapa da construção consistiu na análise de confiança do instrumento. A fiabilidade do bloco de itens fechados foi analisada, obtendo-se um valor de $\alpha = ,81$. A fidelidade da grelha de análise de conteúdo foi igualmente testada, tendo-se, para o efeito, solicitado a três investigadores com experiência prévia em análise de conteúdo a aplicação da grelha a 20 inquéritos seleccionados aleatoriamente. A média da fidelidade inter-codificadores foi de 87,6%.

Caracterização

O instrumento contém na primeira página uma apresentação sumária da fundamentação e objectivos da investigação, o enquadramento do estudo num centro de investigação pertencente a uma instituição de ensino superior, a razão da aplicação do inquérito e uma descrição curta e breve da natureza geral do instrumento, referindo-se o tipo de informação que é solicitada, uma declaração formal da confidencialidade e carácter anónimo das respostas e, por fim, um pedido de cooperação no preenchimento do inquérito. O cabeçalho de cada página incluía ainda as instruções que orientavam o tipo de resposta

pretendida. O instrumento é constituído por duas partes que passamos a descrever de seguida.

1ª parte.

A primeira parte do instrumento é constituída por cinco perguntas abertas, que visam abordar as seguintes temáticas: 1) Definição de cooperação; 2) Descrição de experiências de cooperação; 3) Aspectos mais positivos da cooperação/Aspectos menos positivos da cooperação; 4) Factores que concorrem para o sucesso da cooperação; 5) Factores que inibem a eficácia da cooperação.

Para efeitos de tratamento qualitativo foram considerados válidos 339 inquéritos, representando 76,35% do total de inquéritos devolvidos.

2ª parte.

A segunda parte do instrumento comporta duas secções organizadas em blocos de itens que avaliam temas homogéneos. A primeira secção, que examina as condições favoráveis e os desafios à cooperação, apresenta um formato tipo escala de Likert, e tem na constituição um total de 35 itens, variando a sua cotação entre 1 e 5, em que 1 representa a discordância total e 5 a concordância total. . O estudo da fiabilidade desta primeira secção do instrumento aponta para um valor de α de Cronbach = ,78.

A segunda secção, que tem por objectivo explorar as opiniões dos professores sobre os impactos que a cooperação pode exercer a nível pessoal e organizacional, inclui uma escala tipo Thurstone constituída por 12 itens dicotómicos

A validade (teórica) foi analisada com o recurso a dois procedimentos estatísticos: à primeira secção do instrumento aplicámos uma Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP) e à segunda secção, em função de se tratar de uma escala dicotómica, procedemos a uma PRINCALS ("Principal Components Analysis for Categorical Data"). O recurso à PRINCALS teve por finalidade analisar as relações entre as variáveis nominais presentes na segunda parte do inquérito e representá-las em dimensões (Pestana & Gageiro, 2000).

A AFCP (vide quadro 2) produziu cinco factores, contribuindo para a explicação de 42,53% da variância total. Apenas foram tomados em consideração valores com saturação superior a .40 para efeitos de interpretação dos factores. Por fim, procedeu-se ao cálculo do alfa de Cronbach para cada factor extraído.

O primeiro factor, que agrupa sete itens, identificado por «Necessidades de Informação» (Neclf), emerge como o factor dominante. Este factor conta para 13,37% da variância explicada. O segundo factor, composto por seis itens, foi interpretado como

«Impactos no Ensino e Aprendizagem» (IpEA) e contribui para a explicação de 12,88% da variância total. O terceiro factor, constituído por oito itens, foi interpretado como «Partilha e Competências de Comunicação» (PartCom) e participa em 6,17% do total de variância. O quarto factor, que reúne sete itens, foi categorizado como «Flexibilidade» (Flex) e contribui para 5,66% da variância explicada. O quinto e último factor que emergiu a partir da AFCP foi nomeado como «Gestão do Stresse» (GestStres) e explica 4,45% da variância. O coeficiente de consistência interna para os cinco factores é de .83, .79, .73, .67 e .62, respectivamente.

Em resumo, as variáveis latentes identificadas são as seguintes:

- Necessidades de Informação (NecIf);
- Impactos no Ensino e Aprendizagem (IpEA);
- Partilha e Competências de Comunicação (PartCom);
- Flexibilidade (Flex);
- Gestão do Stresse (GestStres).

Quadro n.º 2

Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax

Itens	Componentes				
	1	2	3	4	5
NecIf 34	,760				
NecIf 27	,723				
NecIf 30	,706				
NecIf 35	,706				
NecIf 28	,699				
NecIf 33	,647				
NecIf 22	,492				
NecIf 24	,457				
IpE 32		,719			
IpA 25		,714			
IpE 29		,681			
IpE 26		,659			
IpE 31		,643			
IpE 23		,580			
PartCom 5			,684		
PartCom 8			,636		
PartCom 3			,631		
PartCom 2			,591		
PartCom 11			,510		
PartCom 10			,507		
PartCom 14			,461		
PartCom 15			,410		
Flex 4				,692	
Flex 13				,652	
Flex 7				,603	
Flex 20				,533	
Flex 17				,505	
Flex 1				,500	
Flex 6				,428	

Quadro n.º 2 (cont.)

Matriz de Componentes Principais após Rotação Varimax

Itens	Componentes				
	1	2	3	4	5
GestStres 18					,693
GestStres 16					,670
GestStres 19					,552
GestStres 9					,515
GestStres 12					,509
% variância explicada	13,37	12,87	6,17	5,66	4,45

Método de extração: Análise de Componentes Principais.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

A rotação convergiu em 6 iterações.

Para efeitos de tratamento dos itens dicotómicos, e seguindo recomendações de Pestana e Gageiro (2000), utilizámos o procedimento PRINCALS, que permitiu agregar os itens dicotómicos em duas dimensões: a primeira dimensão, designada por «Impactos Profissionais e Organizacionais» (lprofOrg), engloba nove itens, cujos valores de saturação variam entre 0,388 e 0,606.; a segunda dimensão, nomeada de ProbCom (problemas comunicacionais) é composta por três itens e os níveis de saturação que oscilam entre 0,427 e 0,627.

Quadro n.º 3

Composição e valores de saturação das dimensões lprofOrg (impactos profissionais e organizacionais – dimensão 1) e ProbCom (problemas comunicacionais – dimensão 2)

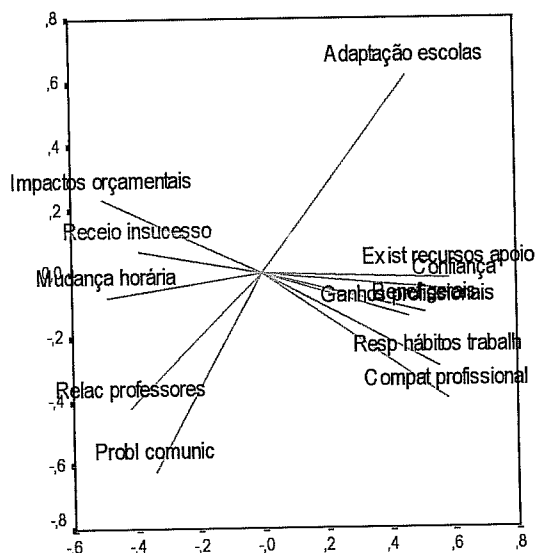
Itens	Dimensão	
	1	2
Problemas de comunicação		-,605
Benefícios gerais	,510	
Adaptação das escolas		,627
Relacionamentos entre professores		-,427
Existência de recursos de apoio	,588	
Impactos orçamentais	-,501	
Mudança horária	-,488	
Respeito pelos hábitos trabalho	,552	
Ganhos profissionais	,459	
Receio pelo insucesso	-,388	
Confiança nas capacidades	,606	
Compatibilidade profissional	,577	

A representação gráfica (ver gráfico 1) dos componentes extraídos a partir da PRINCALS permite visualizar, num plano bidimensional, a distribuição dos itens que compõem lprofOrg e ProbCom em dois eixos oblíquos: o primeiro eixo representa o componente ProbCom (constituído pelos itens «Adaptação das escolas», «Relacionamentos entre professores» e «Problemas de comunicação»); o segundo eixo representa lprofOrg (que é composto pelos itens «Benefícios gerais», «Existência de recursos de apoio», «Impactos orçamentais»,

«Mudança horária», «Respeito pelos hábitos de trabalho», «Ganhos profissionais», «Receio pelo insucesso», «Confiança nas capacidades» e «Compatibilidade profissional»).

Gráfico n.º 1

Representação gráfica das dimensões resultantes da PRINCALS



O estudo da fiabilidade de concordância dos itens dicotómicos, calculado através do coeficiente de V de Cramer, revelou um valor de concordância médio igual a 84,9%.

Análise de Dados

Dados Qualitativos

O método de análise das opiniões recolhidas na primeira parte do inquérito foi a análise de conteúdo. Esta técnica de análise permite tratar de uma forma metódica as informações e os testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). A categoria de análise de conteúdo usada foi a temática, a qual consiste em por em evidência os julgamentos dos participantes a partir de um exame de certos elementos constituintes do discurso. Posteriormente procedeu-se a uma análise categorial (Bardin, 1993), através da qual efectuámos o cálculo e comparação das frequências de determinadas características previamente agrupadas em categorias significativas. Este procedimento baseia-se na hipótese de que quanto mais frequente é a citação de uma determinada característica, maior é a sua importância para o sujeito (Bardin,

1993). As categorias foram construídas com base em duas grandes famílias de categorias: uma primeira que contempla as «perspectivas tidas pelos sujeitos» (Bogdan & Biklen, 1994) e inclui códigos orientados para formas de pensamento partilhado sobre os factores que favorecem e obstativas à cooperação entre professores, e uma segunda família, que reúne os «pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objectos», apontando para códigos que revelam as percepções dos professores acerca de situações que permitem enquadrar a cooperação.

A definição de categorias ocorreu no momento de pilotagem do instrumento com o recurso a um procedimento exploratório dos dados presentes nas respostas dos sujeitos. O processo de determinação de categorias culminou na construção de uma grelha de análise, cujo mapeamento de categorias será descrito nos quadros que apresentamos a seguir.

O tema A (percepções dos professores sobre cooperação) é constituído por duas categorias, respectivamente, «trabalho em equipa» e «partilha» e reúne no seu conjunto 10 subcategorias que são enunciadas no quadro nº 4.

Quadro n.º 4

Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema A – Percepções dos professores sobre cooperação

Tema A: Concepções dos professores sobre cooperação			
Categoria	Subcategorias	Enunciados:	Código
Trabalho em equipa	1. Planificação	-“Desenvolver trabalho de equipa para a mesma área disciplinar.” -“Preparação, em conjunto, de unidades temáticas...”	TEQplan
	2. Reflexão	-“Reflexão conjunta sobre critérios de avaliação.” -“...reflexão conjunta efectiva sobre os aspectos do processo de ensino/aprendizagem.”	TEQreflex
	3. Entrejuda	-“É uma inter ajuda para conseguir alcançar um objectivo.” -“A cooperação para mim é sinónimo de entreajuda...”	TEQitajud
	4. Interdisciplinaridade	“É quando põem em prática a interdisciplinaridade, isto é, quando tentam consolidar esforços para que hajam objectivos comuns a todas as disciplinas.”	TEQintdisc
Partilha	5. Objectivos	-“É convergir para um objectivo comum.” -“...implica consonância de estratégias e um objectivo comum.”	PARTobj
	6. Recursos	“Partilha de material didáctico, fichas e testes..” -“...troca materiais...” -“Troca de documentação.”	PARTrec
	7. Metodologias	“...partilha de metodologias...”	PARTmet

	8. Informação	-“É a partilha de saberes...” -“Troca de conhecimentos.” -“Troca de opiniões...” -“Intercâmbio de conhecimentos...”	PARTinf
	9. Experiências	-“É a partilha de vivências.” -“Partilha de experiências científicas e pedagógicas.” -“Troca de experiências profissionais.”	PARTexp
	10. Tarefas	-“...existência de tarefas comuns.”	PARTtaref

O tema B, designado por «relatos de experiências de cooperação», é composto por duas subcategorias que foram nomeadas por actividades «lúdico-pedagógicas» e científico-pedagógicas» e agrupa 13 subcategorias que são descritas no quadro n.º 5.

Quadro n.º 5

Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema B – Relatos de experiências de cooperação

Tema B: Relatos de experiências de cooperação			
Categoria:	Subcategorias	Enunciados:	Código
Actividades científico-pedagógicas	11. Organização curricular	- “Trabalho numa secção do Conselho Pedagógico sobre reorganização curricular.” -“A criação do Projecto Curricular de Escola e de Turma, em que houve uma boa cooperação entre todos os membros do Conselho Pedagógico.”	ACPorgcur
	12. Elaboração do Projecto educativo de escola	-“Elaboração do Projecto Educativo de Escola.” -“A elaboração do PEE no âmbito de um Círculo de Estudos.”	ACPpee
	13. Planificação	- “Planeamento de actividades para mais de uma turma”; -“Reuniões de trabalho de planificação de ano lectivo...” -“Planificação de trabalhos extracurriculares.”	ACPplan
	14. Avaliação	-“Elaboração de provas globais.”	ACPaval
	15. Interdisciplinaridade	“Na área escola: pesquisa sobre as várias religiões com vários professores do 7º ano.” -“Desenvolvimento de um projecto...”, “...em que tem de existir uma articulação entre os vários professores do departamento de ciências experimentais...”	ACPintd
	16. Área de Projecto	-“Planificação da disciplina de Área de Projecto para o corrente ano lectivo.” -“Em Área de Projecto, por exemplo, os professores têm sido chamados a intervir com os conhecimentos da sua área num projecto global.”	ACPap
	17. Estudo Acompanhado	-“Posso relatar o EA e que me vai obrigar a estar ao longo do ano com uma colega, na mesma turma. Todas as semanas nos reunimos para planificar o trabalho a desenvolver.”	ACPea

	18. Apoios educativos	- "A preparação de um plano de apoio a implementar para um aluno com dificuldades..." - "Preparação de currículos alternativos." - "Envolvimento num projecto de currículos alternativos."	ACPae
Actividades lúdico-pedagógicas	19. Visitas de estudo	- "Visita de estudo de três dias ao Porto e Beira Baixa, para todos os 9º anos, no âmbito das disciplinas de geografia, educação visual, história, ciências físico-químicas, religião moral e católica, língua portuguesa e educação física."	ALPvisest
	20. Intercâmbios	- "Intercâmbios com outras escolas."	ALPintcab
	21. Exposições	- "Realização de uma Feira do Euro, de carácter interdisciplinar, com uma turma do 7º ano, com a participação de todos os professores do conselho de turma."	ALPexpos
	22. Debates	- "Projecto de intervenção na escola, sobre a SIDA..."	ALPdebat
	23. Festividades	- "A semana da escola (aniversário da escola)."	ALPfestv

No quadro n.º 6 figuram as categorias e subcategorias que integram o tema C – «factores promotores da cooperação». Foram identificadas três subcategorias («factores pessoais e profissionais», «clima grupal» e «factores organizacionais») e um total de 23 subcategorias. A sua exemplificação pode ser consultada no quadro abaixo apresentado.

Quadro n.º 6

Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema C – Factores promotores da cooperação

Tema C: Factores promotores da cooperação			
Categoria	Subcategorias	Enunciado	Código
Factores Pessoais e Profissionais	24. Receptividade	- "Estar receptivo a outros modos de trabalhar..." - "Abertura aos outros e aos diferentes pontos de vista."	FPPrecept
	25. Humildade		FPPhml
	26. Responsabilidade	- "Cada um ser responsável e realizar as suas tarefas sem depender dos outros." - "Que haja um sentido de responsabilidade de cada um dos colegas."	FPPresp
	27. Flexibilidade	- "Flexibilidade, sobretudo na questão dos horários." - "As pessoas devem ser flexíveis, aceitar opiniões, ..." - "Ceder em determinadas situações."	FPPflex
	28. Capacidade de inovação	- "...procurar implementar ideias inovadoras."	FPPcpinov
	29. Capacidade reflexiva	- "...ter a capacidade de auto-crítica."	FPPcprflex
	30. Capacidade organizativa	- "Gestão do tempo e recursos." - "Cumprimento de regras (prazos, horas, tarefas) estabelecidas."	FPPcporg

	31. Motivação	- "Gosto por aquilo que se faz." - "...a vontade de colaborar com alguém, partilhar informações, conhecimentos e experiências." - "Vontade pessoal de participar."	FPPmotiv
	32. Afinidade pessoal	- "Seria ideal que a equipa de professores tivesse afinidades pessoais..."	FPPafpess
	33. Afinidade profissional	- "As pessoas conhecerem-se minimamente, nomeadamente quanto ao método de trabalho." - "Interesses pedagógicos comuns." - "É fundamental haver uma grande identificação o que diz respeito às filosofias de ensino." - "Terminologia idêntica."	FPPafprof
	34. Voluntariado	"O ser voluntário é fundamental."	FPPvolunt
Clima Grupal	35. Capacidade de escuta	- "Saber ouvir os outros." - "Ter a capacidade de ouvir os colegas..."	CGcpescut
	36. Relacionamento interpessoal	- "Bom relacionamento entre os elementos que compõem essa equipa." - "Bom entendimento interpessoal."	CGrelinterp
	37. Comunicação interpessoal	- "Informação clara, concreta e objectiva sobre o trabalho em equipa." - "Troca de informação." - "A comunicação entre parceiros."	CGccgrup
	38. Respeito mútuo	- "Respeito pelas ideias dos intervenientes."	CGrpmut
	39. Confiança	- "Mostra confiança nos colegas."	CGconf
	40. Partilha de objectivos	- "Uniformização de objectivos." - "Planificação conjunta com o acordo de todos." - "Concordância nos objectivos..."	CGpartobj
	41. Liderança	- "Liderança eficaz dentro do grupo de trabalho." - "Eventualmente, a existência de um coordenador." - "A acção do coordenador do trabalho no sentido de formar um grupo coeso."	CGlider
Factores Organizacionais	42. Recursos	- "...ter condições materiais de apoio.." - "Espaços físicos com condições de trabalho adequadas."	FORGrecur
	43. Organização horária	- "Existência de tempos comuns nos horários." - "Existência de horários compatíveis." - "Existência de horas inseridas no horário, coincidentes..."	FORGorghr
	44. Avaliação	- "Troca de opiniões e informação ao longo do trabalho."	FORGaval
	45. Distribuição de tarefas	- "Definição de tarefas."	FORGdtaref
	46. Apoio órgãos directivos	- "Ter apoios suficientes para a concretização dos projectos..."	FORGgadir

O derradeiro tema que emergiu a partir da análise dos discursos dos professores refere-se aos factores que actuam como obstáculos à cooperação – o tema D («factores inibidores à cooperação»). Reúne um total de 22 subcategorias dispersas em três categorias – «factores pessoais e profissionais», «clima grupal» e «factores organizacionais».

Quadro n.º 7

Categorias, subcategorias e respectiva enunciação para o Tema D – Factores inibidores à cooperação

Tema 4: Factores inibidores à cooperação			
Categoria	Subcategorias	Enunciado	Código
Factores Pessoais e Profissionais	47. Inflexibilidade	-“Recusa em aceitar diferentes opiniões.” -“Demasiada rigidez nas estratégias...” -“Quando se pensa só na nossa própria posição...”	FPPinflex
	48. Desmotivação	-“A falta de motivação.” -“A falta de empenhamento.”	FPPdesmot
	49. Indisponibilidade	- “Indisponibilidade para participar no trabalho de equipa.”	FPPindisp
	50. Intolerância	-“...falta de tolerância para com as opiniões diferentes...”	FPPintol
	51. Incumprimento tarefas	-“Não cumprimento das tarefas acordadas.” - “Pode haver problemas quando algum dos professores não cumprir tarefas previamente delineadas....”	FPPinctaref
	52. Hábitos de trabalho	-“Ritmos e hábitos de trabalho diferentes.” -“Enraizamento de hábitos de trabalho contrários à cooperação.”	FPPhabtrab
	53. Traços de personalidade	-“Por vezes incompatibilidade de personalidades no conselho de turma ou equipa.” -“O feito de cada pessoa, pode fazer com que o trabalho, por vezes, não corra da melhor maneira...”	FPPtraçpers
	54. Insegurança	-“Insegurança pessoal.” -“Medo do que os outros possam pensar, quando exponho as minhas ideias e as minhas práticas.”	FPPinseg
	55. Individualismo	-“Hábitos de trabalho individual.” -“Um passado de trabalho individualista pode ser também um entrave.”	FPPindiv
	56. Resistência à mudança	-“Demasiado conservantismo de ideias em algumas pessoas.” -“Relutância em enfrentar novos desafios.”	FPPresmud
57. Comodismo	-“O comodismo de muitos professores...”	FPPcomod	
Clima Grupal	58. Conflitos interpessoais	-“Mau relacionamento entre colegas.” -“...relações conflituosas dos membros da equipa.” -“Incompatibilidades entre colegas.”	CGconflit
	59. Comunicação intragrupal	-“A falta de comunicação.” -“A falta de informação.”	CGccgrup
	60. Desrespeito	-“Quando há desrespeito pela opinião dos restantes colegas.” -“Não respeitar as ideias dos outros...”	CGdesresp

	61. Liderança	- "A tentativa de liderança no sentido de que é mais conhecedor que os outros." - "...a prepotência de alguns, na condução de cargos de poder."	CGlider
	62. Inexistência de objectivos	- "Ausência de objectivos." - "Quando os objectivos são divergentes."	CGinexobj
Factores Organizacionais	63. Recursos	- "A falta de recursos financeiros e didácticos." - "A falta de um local apropriado ao trabalho em conjunto."	FORGrecur
	64. Organização horária	- "O facto de os docentes não terem horas em conjunto no seu horário para se poderem reunir."	FORGorghr
	65. Eficácia das reuniões	- "Reuniões de trabalho pouco eficazes..."	FORGefreu
	66. Organização curricular	- "Os programas das disciplinas por vezes não permitem ou dificultam em grande medida a cooperação interdisciplinar."	FORGcurr
	67. Imposição	- "...imposição da feitura do trabalho." - "Obrigatoriedade do trabalho em equipa se efectuar entre elementos sem afinidades." - "Quando as pessoas fazem algo por obrigação e não por convicção." - "Pode haver problemas, se os professores se sentirem obrigados a trabalhar em equipa, sem qualquer motivação."	FORGimpos
	68. Mobilidade docente	- "A grande mobilidade de professores de escola para escola."	FORGmdoc

Dados Quantitativos

Realizaram-se diversas análises estatísticas aos dados quantitativos recolhidos através do inquérito. Em primeiro lugar, aplicaram-se os procedimentos adequados ao estudo dos pressupostos da normalidade e da homogeneidade da variância.

Em segundo lugar, com o intuito de analisar parâmetros comuns nas correlações entre itens do questionário recorreu-se a uma Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP). De seguida, efectuaram-se uma série de Análises de Variância (ANOVA's univariadas e multivariadas) com vista a obterem-se respostas relativamente às questões lançadas sobre a existência de divergências entre professores, tendo como variáveis dependentes os factores extraídos da AFCP, e como independentes as variáveis género, TSD (tempo de serviço docente) e área disciplinar. Efectuaram-se ainda análises «post hoc» para cada uma destas variáveis analisadas, utilizando-se o Teste de Bonferroni e de Tukey (HSD) para comparações múltiplas.

Nas análises em que os pressupostos da normalidade e da homogeneidade da variância não foram preenchidos, recorreu-se a testes não paramétricos, designadamente, o teste Kruskal-Wallis e MannWhitney.

Foram considerados significativos os valores encontrados para $p < .05$

Resultados

A caracterização da **REALIDADE(s)** das práticas de cooperação existentes nas escolas do continente português levou-nos a formular as seguintes questões gerais:

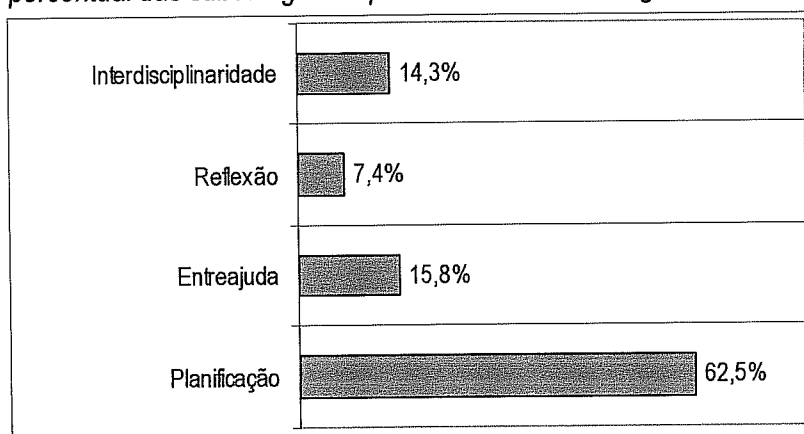
- 1 – Quais são as percepções dos professores sobre cooperação?**
- 2 – Quais são as práticas de cooperação existentes nas escolas?**
- 3 – Quais são os factores que promovem a cooperação entre professores?**

Percepções dos Professores sobre Cooperação

A recolha e tratamento das respostas dos professores à primeira questão atrás enunciada resultaram na constituição de duas categorias: «trabalho em equipa» e «partilha». Iniciamos a apresentação dos resultados gerais, para de seguida, descrevermos os dados obtidos em função das variáveis sociodemográficas ponderadas.

Gráfico n.º 2

Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «trabalho em equipa»

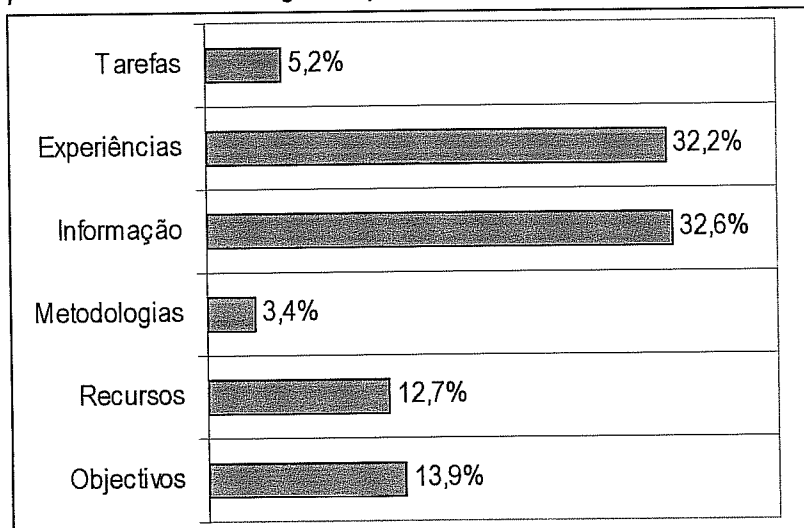


A primeira categoria e mais representativa – «trabalho em equipa» – reúne o consenso de 272 professores. Na opinião de 61,3% dos professores sondados, cooperação entre professores evoca os seguintes aspectos: **1º** – “Preparação, em conjunto, de unidades temáticas...” («planificação», com o valor percentual de 62,5%); **2º** – “...é sinónimo de entreajuda...” («entreajuda», 15,8%); **3º** – “É quando põem em prática a interdisciplinaridade, isto é, quando tentam consolidar esforços para que hajam objectivos comuns a todas as

disciplinas.” («interdisciplinaridade», 14,3%); 4º – “...reflexão conjunta efectiva sobre os aspectos do processo de ensino/aprendizagem.” («reflexão», 7,4%).

Gráfico n.º 3

Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «partilha»



A segunda categoria que emergiu a partir da análise de conteúdo – «partilha» – foi respondida por 267 professores, correspondendo a 60,1% do total de participantes. Cooperação entre professores significa partilha dos seguintes elementos: 1º – “Troca de conhecimentos.” («partilha de informação», 32,6%); 2º – “Partilha de experiências científicas e pedagógicas.” («partilha de experiências», 32,2%); 3º – “...implica consonância de estratégias e objectivos comuns.” («partilha de objectivos», 13,9%); 4º – “Partilha de material didáctico, fichas e testes.” («partilha de recursos», 12,7%); 5º – “Preparação de tarefas comuns.” («partilha de tarefas», 5,2%); 6º – “...partilha de metodologias...” («partilha de metodologias», 3,4%).

1.2 – As concepções dos professores sobre colaboração divergem em função do género?

Quadro n.º 8

Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «trabalho em equipa»

Género	Estatísticas	Subcategorias				Categoria
		TEQplan	TEQreflex	TEQitajud	TEQintdisc	TEQ
Feminino	Fo	133	35	16	27	211
	Fe	132,1	32,8	15,6	30,5	
	%	63,0%	16,6%	7,6%	12,8%	78,15%
	Ra	,3	,9	,2	-1,5	
Masculino	Fo	36	7	4	12	59
	Fe	36,9	9,2	4,4	8,5	
	%	61%	11,9%	6,8%	20,3%	21,85%
	Ra	-,3	-,9	-,2	1,5	
Totais	Fo	169	42	20	39	270
	%	62,6%	15,6%	7,4%	14,4%	

Fo – Frequência observada | Fe – Frequência esperada | Ra – Residuais ajustados

A comparação das respostas de ambos os géneros à categoria «trabalho em equipa» permite constatar o seguinte:

- Assiste-se a uma diferença nas frequências registadas nas subcategorias, verificando-se que as respostas dos professores do género masculino se afastam mais do padrão médio de resultados.
- A análise comparativa entre géneros possibilita identificar uma alternância das frequências observadas nas subcategorias «reflexão» e «interdisciplinaridade», verificando-se que as professoras elegem em segundo lugar a «reflexão» e os professores a «interdisciplinaridade»

Quadro n.º 9

Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «partilha»

Género	Estatísticas	Subcategorias					Categoria	
		PARTobj	PARTrec	PARTmet	PARTinf	PARTexp	PARTaref	PART
F	Fo	22	31	7	73	76	12	221
	Fe	29,41	28,57	6,72	72,27	72,27	11,76	
	%	9,95%	14,03	3,17%	33,03%	34,39%	5,43%	84,03%
	Ra	-3,67	1,22	0,27	0,26	1,34	0,18	
M	Fo	13	3	1	13	10	2	42
	Fe	5,59	5,43	1,28	13,73	13,73	2,24	
	%	30,95%	7,14	2,38%	30,95%	23,81%	4,76%	15,97%
	Ra	3,67	-1,22	-0,27	-0,26	-1,34	-0,18	
Totais	Fo	35	34	8	86	86	14	263
	%	13,31%	12,93%	3,04%	32,7%	32,7%	5,32%	

Fo – Frequência observada | Fe – Frequência esperada | Ra – Residuais ajustados

À semelhança da categoria anterior, o padrão de respostas observado na categoria «partilha» por parte do grupo masculino é o que revela maior distância do valor médio encontrado. Comparativamente aos seus colegas do género feminino, os professores identificam uma sequência que obedece a uma ordem diferente, constituída pelas subcategorias «partilha de objectivos», partilha de informação» «partilha de experiências». Estas três subcategorias contribuem para explicar 85,7% do valor conceptual associado à categoria «partilha».

Quadro n.º 10

Estudo da associação entre a variável demográfica “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «partilha»

Género	Categoria	Estatísticas descritivas			Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
	Partilha	Fo (%)	Fe (%)	Ra		
	Subcategoria					
Feminino	Partobj	22 (8,37)	29,41 (11,18)	-3,67	Rv = 14,3426	,0136
Masculino		13 (4,94)	5,59 (2,13)	3,67		

Fo – Frequência observada | Rv – rácio de verosimilhança

A aplicação da estatística LOGLINEAR comprovou as diferenças destacadas. De facto, os professores do género masculino obtêm frequências observadas superiores às esperadas na subcategoria «partilha de objectivos», sendo esta diferença estatisticamente significativa ($\chi^2 = 14,3426$, $p = ,0136$); em oposição, as colegas do género feminino afirmam partilhar menos objectivos daquilo que era esperado.

1.2 – As concepções dos professores sobre colaboração divergem em função do tempo de serviço docente?

Quadro n.º 11

Cruzamento entre a variável “TSD” e as subcategorias que caracterizam a categoria «trabalho em equipa»

TSD	Estatísticas	Subcategorias				Categoria
		TEQplan	TEQreflex	TEQitajud	TEQintdisc	TEQ
[1 - 3]	Fo	16	8	2	2	28
	Fe	17,67	4,47	1,81	4,05	
	%	57,14%	28,57%	7,14%	7,14%	10,65%
	Ra	-0,69	1,93	0,15	-1,16	
[4 - 6]	Fo	12	7	2	4	25
	Fe	15,78	3,99	1,62	3,61	
	%	48%	28%	8%	16%	9,51%
	Ra	-1,65	1,73	0,33	0,23	
[7 - 24]	Fo	102	19	9	22	152
	Fe	95,94	24,27	9,83	21,96	
	%	67,11%	12,5%	5,92%	14,47%	57,79%
	Ra	1,57	-1,8	-0,42	0,01	
[25 - 35]	Fo	36	8	4	10	58
	Fe	36,61	9,26	3,75	8,38	
	%	62,07%	13,79%	6,9%	17,24%	22,05%
	Ra	-0,19	-0,51	0,15	0,69	
Totais	Fo	166	42	17	38	263
	%	63,12%	15,97%	6,46%	14,45%	

TSD – tempo de serviço docente | Fo – Frequência observada
Fe – Frequência esperada | Ra – Residuais ajustados

A leitura do quadro n.º 11 leva-nos ao reconhecimento de dois grupos, organizados de acordo com as frequências observadas nas subcategorias mais importantes em termos de poder explicativo da categoria «trabalho em equipa». Um primeiro grupo, composto pelos professores que possuem experiência de ensino situada entre um e seis anos, o qual identifica a «planificação» e a «reflexão» como sendo as subcategorias mais relevantes. O estudo dos residuais ajustados enquadra a razão da importância da subcategoria «reflexão», constatando-se que as frequências observadas se encontram acima do valor esperado para esta subcategoria.

Um segundo grupo, cuja experiência docente está compreendida entre os sete e os 35 anos de serviço, que aponta a «planificação» e «interdisciplinaridade» como sendo as principais subcategorias. É de salientar que o grupo de docência entre os sete e os 24 anos obtém frequências observadas inferiores ao esperado na subcategoria «reflexão».

Quadro n.º 12

Cruzamento entre a variável "TSD" e as subcategorias que caracterizam a categoria «partilha»

TSD	Estatísticas	Subcategorias						Categoria
		PARTobj	PARTrec	PARTmet	PARTinf	PARTexp	PARTtaref	PART
[1 - 3]	Fo	4	4	2	10	2	0	22
	Fe	3,03	2,76	0,71	7,13	7,21	1,16	
	%	18,18%	18,18%	9,09%	45,45%	9,09%	0%	8,91%
	Ra	0,63	0,84	1,62	1,37	-2,48	-1,16	
[4 - 6]	Fo	2	2	1	9	6	2	22
	Fe	3,03	2,76	0,71	7,13	7,21	1,16	
	%	9,09%	9,09%	4,55%	40,91%	27,27%	9,09%	8,91%
	Ra	-0,67	-0,51	0,36	0,89	-0,58	0,84	
[7 - 24]	Fo	20	17	5	49	54	7	152
	Fe	20,92	19,08	4,92	49,23	49,85	8	
	%	13,16%	11,18%	3,29%	32,24%	35,53%	4,61%	61,5%
	Ra	-0,35	-0,82	0,06	-0,06	1,16	-0,59	
[25 - 35]	Fo	8	8	0	12	19	4	51
	Fe	7,02	6,4	1,65	16,52	16,72	2,68	
	%	15,69%	15,69%	0	23,53%	37,25%	7,84%	20,65%
	Ra	0,45	0,76	-1,47	-1,52	0,76	0,93	
Totais	Fo	34	31	8	80	81	13	247
	%	13,77%	12,55%	3,24%	32,39%	32,79%	5,26%	

Fo – Frequência observada | Fe – Frequência esperada | Ra – Residuais ajustados | TSD – tempo de serviço docente

A distribuição das frequências em função da variável TSD mostra que as três principais subcategorias são a «partilha de experiências», «partilha de informação» e a «partilha de objectivos». Da análise comparativa é possível identificar um grupo docente que se destaca dos restantes. Reportamo-nos ao grupo de professores com menor experiência pedagógica, observando-se que, relativamente à subcategoria «partilha de experiências», dos 22 professores consultados, apenas dois mencionaram este tipo de partilha, esperando-se que o número de professores a referir esta subcategoria fosse superior (sete professores).

1.3 – As concepções dos professores sobre colaboração divergem em função da área disciplinar a que pertencem?

Quadro n.º 13

Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «trabalho em equipa»

Área disciplinar	Estatísticas	Subcategorias				Categoria
		TEQplan	TEQreflex	TEQitajud	TEQintdisc	TEQ
Humanidades	Fo	69	20	9	14	112
	Fe	70,86	17,37	8,69	15,09	
	%	61,61%	17,86%	8,04%	12,5%	45,71%
	Ra	-0,49	0,93	0,15	-0,41	
Ciências	Fo	46	15	6	11	78
	Fe	49,35	12,1	6,05	10,51	
	%	58,97%	19,23%	7,69%	14,1%	31,84%
	Ra	-0,95	1,1	-0,03	0,2	
Expressões	Fo	40	3	4	8	55
	Fe	34,8	8,53	4,27	7,41	
	%	72,73%	5,45%	7,27%	14,55%	22,45%
	Ra	1,65	-2,34	-0,15	0,27	
Totais	Fo	155	38	19	33	245
	%	63,27%	15,51%	7,76%	13,47%	

Fo – Frequência observada | Fe – Frequência esperada | Ra – Residuais ajustados

O estudo do cruzamento entre a variável demográfica “área disciplinar” e as subcategorias que compõem a categoria «trabalho em equipa» mostra uma tendência semelhante às variáveis anteriormente apresentadas, constatando-se que as subcategorias «planificação» e «reflexão» ocupam um papel central na explicação desta categoria. A comparação entre os conjuntos disciplinares formados revela que: 1º – os professores que leccionam na área das “expressões” valorizam mais a «planificação» e a «interdisciplinaridade» do que os colegas das restantes áreas disciplinares; 2º – estes professores atribuem uma menor importância à reflexão que os colegas que pertencem às áreas de “humanidades” e “ciências”, sendo este padrão de resposta estatisticamente significativo ($\chi^2 = 5,7571$, $p = ,052$).

Quadro n.º 14

Cruzamento entre a variável "área disciplinar" e as subcategorias que caracterizam a categoria «partilha»

Área disciplinar	Estatísticas	Subcategorias						Categoria
		PARTobj	PARTrec	PARTmet	PARTinf	PARTexp	PARTaref	PART
Humanidades	Fo	10	20	3	33	43	6	115
	Fe	14,63	14,63	3,53	37,32	39,85	5,04	50,44%
	%	8,7%	17,39%	2,61%	28,7%	37,39%	5,22%	
	Ra	-1,84	2,14	-0,41	-1,22	0,88	0,62	
Ciências	Fo	13	9	4	35	29	3	
	Fe	11,83	11,83	2,86	30,18	32,22	4,08	40,79%
	%	13,98%	9,68%	4,3%	37,63%	31,18%	3,23%	
	Ra	0,47	-1,14	0,89	1,39	-0,91	-0,71	
Expressões	Fo	6	0	0	6	7	1	
	Fe	2,54	2,54	0,61	6,49	6,93	0,88	8,77%
	%	30%	0%	0%	30%	35%	5%	
	Ra	2,43	-1,79	-0,83	-0,25	0,03	0,14	
Totais	Fo	29	29	7	74	79	10	
	%	12,72%	12,72%	3,07%	32,46%	34,65%	4,39%	

Fo – Frequência observada | Fe – Frequência esperada | Ra – Residuais ajustados

À excepção do grupo de "ciências", verifica-se um consenso entre os grupos disciplinares quanto à importância concedida às subcategorias «partilha de experiências» e «partilha de informação». Os grupos de "humanidades" e "expressões" põem em evidência algumas discrepâncias. Ao estabelecermos um comparativo entre ambos os grupos, registámos o seguinte: enquanto os professores que pertencem à área de "humanidades" apontam a «partilha de recursos» como a terceira subcategoria, o grupo de "expressões" destaca a «partilha de objectivos».

O estudo da associação entre a variável sociodemográfica "área disciplinar" e as subcategorias que caracterizam a categoria «partilha» informa o seguinte:

- Os professores que pertencem à área disciplinar "humanidades" admitem que a «partilha de recursos» é mais importante do que o valor esperado para este grupo ($\chi^2 = 14,9852$, $p = ,01326$);
- Os professores do grupo disciplinar de "expressões" mencionam a «partilha de objectivos» acima do valor esperado, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($\chi^2 = 14,9852$, $p = ,01326$).

O aprofundamento das relações entre as variáveis foi complementado com o estudo da associação entre as variáveis "género", "tempo de serviço docente", "área disciplinar" e as subcategorias que compõem as categorias «trabalho em equipa» e «partilha», tendo-se verificado que:

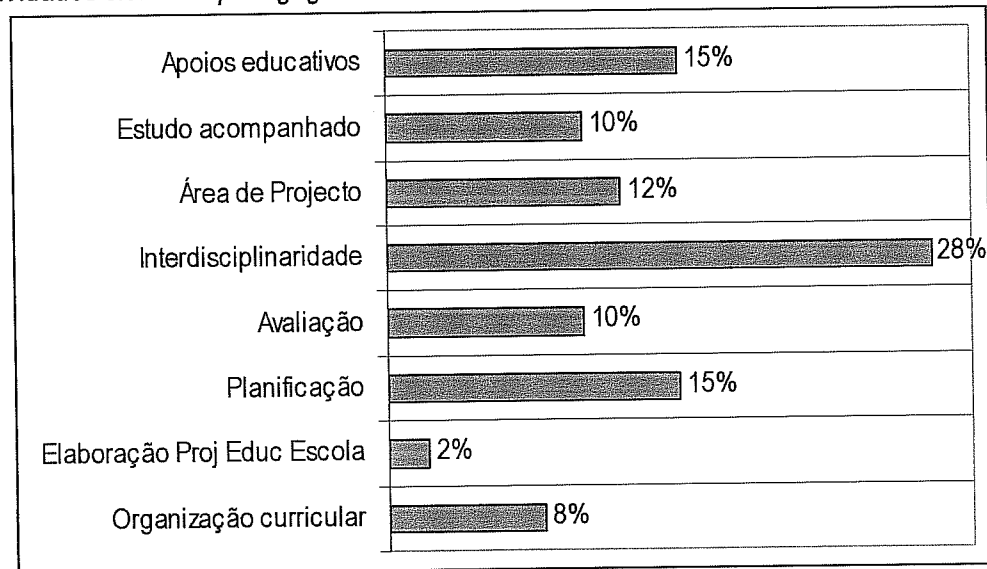
- Os professores do género masculino que leccionam na área de "humanidades" obtêm frequências observadas inferiores às esperadas na subcategoria «planificação», sendo esta diferença estatisticamente significativa ($\chi^2 = 35,2128$, $p = ,0004$);
- Os professores do género masculino que pertencem à área de "expressões" obtêm frequências observadas superiores às esperadas na subcategoria «planificação» ($\chi^2 = 35,2128$, $p = ,0004$).

Práticas de Cooperação entre Professores

As experiências de cooperação relatadas foram reunidas em duas categorias – «actividades científico-pedagógicas» e «actividades lúdico-pedagógicas». A classificação atribuída a estas categorias resulta de uma opção semântica do investigador, não se encontrando na literatura qualquer aproximação a este arranjo organizacional dos factores que caracterizam as actividades de carácter científico e lúdico que são promovidas no contexto escolar.

Gráfico n.º 4

Distribuição percentual das experiências de cooperação que caracterizam a categoria «actividades científico-pedagógicas»

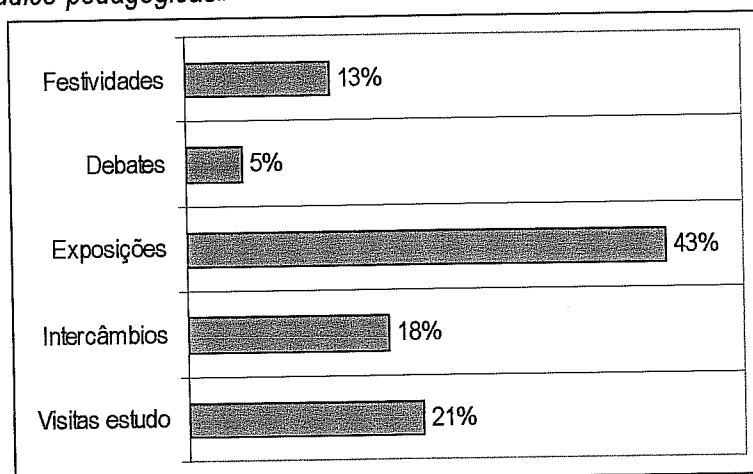


As «actividades científico-pedagógicas» que decorrem nas escolas referem-se, por exemplo, a: 1º – “Desenvolvimento de um projecto denominado *Projecto Ciência Viva*, financiado pelo Ministério da Educação, em que tem de existir uma articulação entre os vários professores do departamento de ciências experimentais...” («interdisciplinaridade», 28%); 2º – “Envolvimento num projecto de currículos alternativos.” («apoios educativos», 15%); 3º – “Planificação de trabalhos extracurriculares.” («planificação», 15%); 4º – “Planificação da disciplina de Área de Projecto para o corrente ano lectivo.” («área de projecto», 12%); 5º – “Posso relatar o estudo acompanhado e que me vai obrigar a estar ao longo do ano com uma colega, na mesma turma. Todas as semanas reunimos para planificar o trabalho a desenvolver.” [«estudo acompanhado», 10%]; 6º – “Elaboração de provas globais.” («avaliação», 10%); 7º – “A

criação do Projecto Curricular de Escola e de Turma, em que houve uma boa colaboração entre todos os membros do Conselho Pedagógico." («organização curricular», 8%); **8º** – "A elaboração do PEE no âmbito de um círculo de estudos." («elaboração do projecto educativo da escola», 2%).

Gráfico n.º 5

Distribuição percentual das experiências de cooperação que caracterizam a categoria «actividades lúdico-pedagógicas»



As actividades de índole lúdicas com uma vertente pedagógica relatadas pelos professores incluem: **1º** – "Elaboração de exposições diversificadas na escola com colegas que, sendo de diversas áreas, se reuniram para em grupo para fazerem o planeamento e execução sobre diferentes exposições temáticas ao longo do ano lectivo." («exposições», 43%); **2º** – "Visita de estudo de três dias ao Porto e Beira Baixa, para todos os 9º anos, no âmbito das disciplinas de geografia, educação visual, história, ciências físico-químicas, religião moral e católica, língua portuguesa e educação física." («visitas de estudo», 21%); **3º** – "Intercâmbios com outras escolas." («intercâmbios», 18%); **4º** – "A Semana da Escola (aniversário da escola). O grupo organizou actividades propostas pelos vários elementos no sentido de participar e celebrar o aniversário da escola." («festividades», 13%); **5º** – "Projecto de intervenção, sobre a SIDA, em que o grupo dinamizou acções de informação junto de professores da turmas envolvidas e dos funcionários..." («debates», 5%).

2.1 – As experiências de colaboração relatadas pelos professores mudam em função do género dos professores?

Quadro n.º 15

Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades científico-pedagógicas» (ACP)

Género	Estatísticas	Subcategorias								Categoria ACP
		ACPorgcu r	ACPpee	ACPplan	ACPaval	ACPintd	ACPpap	ACPea	ACPae	
F	Fo	19	2	37	22	62	22	29	42	235 77,3%
	Fe	18,55	3,87	36,33	23,19	65,71	27,83	23,96	35,56	
	%	8,09%	0,85%	15,74%	9,36%	26,38%	9,36%	12,34%	17,87%	
	Ra	0,23	-2,01	0,25	-0,55	-1,13	-2,47	2,28	2,46	
M	Fo	5	3	10	8	23	14	2	4	69 22,7%
	Fe	5,45	1,13	10,67	6,81	19,29	8,17	7,04	10,44	
	%	7,25%	4,35%	14,49%	11,59%	33,33%	20,29%	2,9%	5,8%	
	Ra	-0,23	2,01	-0,25	0,55	1,13	2,47	-2,28	-2,46	
Totais	Fo	24	5	47	30	85	36	31	46	304
%	7,89%	1,64%	15,46%	9,87%	27,96%	11,84%	10,2%	15,13%		

A leitura do quadro 15 permite constatar divergências entre géneros. Não obstante a subcategoria mais referida ser comumente partilhada («interdisciplinaridade» - ACPintd), verificam-se diferenças nos exemplos de cooperação secundariamente mencionados. A título comparativo, enquanto que os professores do género masculino nomeiam a «área de projecto» (ACPpap – 20,3%), a «planificação» (ACPplan – 14,5%) e a «avaliação» (ACPaval – 11,6%) como sendo as categorias mais importantes, os professores do género feminino elegem uma sequência que tem em conta os seguintes exemplos de cooperação: «apoios educativos» (ACPae – 17,8%), a «planificação» (ACPplan – 15,7%) e o «estudo acompanhado» (ACPea – 12,3%).

O estudo da associação entre a variável demográfica “género” e as subcategorias que integram a categoria «actividades científico-pedagógicas» dá conta do seguinte padrão de resultados:

- Era esperado que os professores do género feminino nomeassem mais exemplos de cooperação ($\chi^2 = 20,44$, $p = ,0047$) relacionados com o «projecto educativo de escola» (ACPpee) e com a «área de projecto» (ACPpap)
- As professoras dão exemplos de «estudo acompanhado» (ACPea) e «apoios educativos» (ACPae) acima das frequências esperadas ($\chi^2 = 20,44$, $p = ,0047$).
- Pelo contrário, os professores do género masculino fornecem exemplos de cooperação ligados ao «projecto educativo de escola» (ACPpee) e com a «área de

projecto (ACPap) acima do esperado e esperava-se ($\chi^2 = 20,44$, $p = ,0047$) que fornecessem mais exemplos de experiências de cooperação que se prendem com o «estudo acompanhado» (ACPea) e os «apoios educativos» (ACPae).

Quadro n.º 16

Cruzamento entre a variável “género” as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades lúdico-pedagógicas» (ALP)

Género	Estatísticas	Actividades lúdico-pedagógicas					Categoria
		ALPvisest	ALPintcab	ALPexpos	ALPdeb	ALPfestv	ALP
F	Fo	11	12	28	4	8	63
	Fe	11,81	10,5	24,94	8,53	7,22	
	%	17,46%	19,05%	44,44%	6,35%	12,7%	65,63%
	Ra	-0,45	0,86	1,35	-2,85	0,53	
M	Fo	7	4	10	9	3	33
	Fe	6,19	5,5	13,06	4,47	3,78	
	%	21,21%	12,12%	30,3%	27,27%	9,09%	34,37%
	Ra	0,45	-0,86	-1,35	2,85	-0,53	
Totais	Fo	18	16	38	13	11	96
	%	18,75%	16,67%	39,58%	13,54%	11,46%	

Pese embora o consenso à volta da subcategoria «festividades» como prática de cooperação mais frequente entre professores, assiste-se novamente a diferenças entre os géneros. Da comparação feita e tendo como elementos comparativos as subcategorias que ocupam a segunda e terceira posição nas frequências observadas, verificamos que os professores do género feminino referem como exemplos experiências que envolvem intercâmbios e visitas de estudo, enquanto que os seus colegas do género masculino elegem os debates e as visitas como sendo as práticas de cooperação mais comuns nas suas escolas.

A aplicação do procedimento LOGLINEAR revela que era esperado que os professores do género feminino fornecessem um maior número de exemplos ligados à subcategoria «debates» (ALPdeb) e que os professores do género masculino nomeiam exemplos acima do valor esperado nesta categoria ($\chi^2 = 9,1274$, $p = ,05$).

2.2 – As experiências de colaboração relatadas pelos professores mudam em função do tempo de serviço docente?

Quadro n.º 17

Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades científico-pedagógicas» (ACP)

TSD	Estatísticas	Subcategorias								Categoria
		ACPorgcur	ACPpee	ACPplan	ACPavai	ACPintd	ACPap	ACPea	ACPae	ACP
[1-3]	Fo	5	0	7	5	6	7	6	1	37
	Fe	2,8	0,63	5,63	3,63	10,63	4,38	3,63	5,63	12,5%
	%	13,51%	0%	18,92%	13,51%	16,22%	18,92%	16,22%	2,7%	
	Ra	1,4	-0,85	0,67	0,81	-1,8	1,43	1,4	-2,26	
[4-6]	Fo	2	0	7	4	12	4	3	1	33
	Fe	2,56	0,56	5,02	3,23	9,48	3,9	3,23	5,02	11,15%
	%	6,06%	0%	21,21%	12,12%	36,36%	12,12%	9,09%	3,03%	
	Ra	-0,39	-0,8	1,02	0,48	1,03	0,06	-0,14	-2,07	
[7-24]	Fo	9	2	25	15	45	18	17	31	162
	Fe	12,59	274	24,63	15,87	46,52	19,16	15,87	24,63	54,73%
	%	5,56%	1,23%	15,43%	9,26%	27,78%	11,11%	10,49%	19,14%	
	Ra	-1,57	-0,67	0,12	-0,34	-0,39	-0,42	0,44	2,07	
[25-35]	Fo	7	3	6	5	22	6	3	12	64
	Fe	4,97	1,08	9,73	6,27	18,38	7,57	6,27	9,73	21,62%
	%	10,94%	4,69%	9,38%	7,81%	34,38%	9,38%	4,69%	18,75%	
	Ra	1,07	2,1	-1,47	-0,6	1,13	-0,69	-1,55	0,89	
Totais	Fo	23	5	45	29	85	35	29	45	296
	%	7,77%	1,69%	15,2%	9,8%	28,72%	11,82%	9,8%	15,2%	

A análise dos dados presentes no quadro 17 mostra que as actividades de interdisciplinaridade são as mais referidas pelos professores inquiridos. A confrontação entre os grupos de docência, atendendo à subcategoria mais referenciada em segundo lugar, evidencia o seguinte:

- Os professores com menos experiência docente (entre um e seis anos de serviço) identificam a «planificação» (ACPplan) como prática de cooperação mais frequente;
- Os professores que detêm mais experiência estão mais envolvidos em actividades de apoio educativo (ACPae);
- Era esperado que os professores com menor experiência (situada entre um e seis anos de serviço) descrevessem um maior número de experiências ligadas ao apoio educativo (ACPae).

Quadro n.º 18

Cruzamento entre a variável "tempo de serviço docente" e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades lúdico-pedagógicas» (ALP)

TSD	Estatísticas	Subcategorias					Categoria
		ALPvisest	ALPintcab	ALPexpos	ALPdeb	ALPfestv	ALP
[1-3]	Fo	2	1	3	0	1	7
	Fe	1,48	1,24	3,05	0,33	0,91	
	%	28,57%	14,29%	42,86%	0%	14,29%	8,23%
	Ra	0,5	-0,24	-0,04	-0,61	0,11	
[4-6]	Fo	2	2	2	0	0	6
	Fe	1,27	1,06	2,61	0,28	0,78	
	%	33,33%	33,33%	33,33%	0%	0%	7,06%
	Ra	0,76	1,05	-0,52	-0,56	-0,98	
[7-24]	Fo	12	10	28	4	9	63
	Fe	13,34	11,12	27,42	2,96	8,15	
	%	19,05%	15,87%	44,44%	6,35%	14,29%	74,12%
	Ra	-0,81	-0,73	0,29	1,21	0,62	
[25-35]	Fo	2	2	4	0	1	9
	Fe	1,91	1,59	3,92	0,42	1,16	
	%	22,22%	22,22%	44,44%	0%	11,11%	10,59%
	Ra	0,08	0,38	0,06	-0,71	-0,17	
Totais	Fo	18	15	37	4	11	85
	%	21,18%	17,65%	43,53%	4,71%	12,94%	

Ao estabelecermos um paralelismo entre os quatro grupos de docência deparamo-nos com um quadro de resultados homogéneo, não se encontrando diferenças merecedoras de destaque nos exemplos que ilustram as actividades lúdico-pedagógicas. Grosso modo, as experiências lúdicas e pedagógicas, em que esteja implícita a cooperação, apresentam uma frequência mais elevada são as exposições e as visitas de estudo. É de sublinhar ainda a baixa frequência observada na subcategoria «debates», tendo-se registado apenas quatro ocorrências.

2.3 – As experiências de colaboração relatadas pelos professores mudam em função da área disciplinar a que pertencem?

Quadro n.º 19

Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades científico-pedagógicas» (ACP)

Área disciplinar	Estatísticas	Subcategorias								Categoria ACP
		ACPorgcur	ACPpee	ACPplan	ACPaval	ACPintd	ACPap	ACPea	ACPae	
Humanidades	Fo	13	4	20	14	40	15	9	23	138
	Fe	11,91	2,48	21,35	14,4	38,22	16,38	12,91	20,35	49,64%
	%	9,42%	2,9%	14,49%	10,14%	28,99%	10,87%	6,52%	16,67%	
	Ra	0,46	1,37	-0,45	-0,16	0,48	-0,51	-1,61	0,9	
Ciências	Fo	8	0	16	12	17	8	14	11	
	Fe	7,42	1,55	13,3	8,97	23,82	10,21	8,04	12,68	30,93%
	%	9,3%	0%	18,6%	13,95%	19,77%	9,3%	16,28%	12,79%	
	Ra	0,27	-1,51	0,97	1,29	-1,98	-0,89	2,65	-0,62	
Expressões	Fo	3	1	7	3	20	10	3	7	
	Fe	4,66	0,97	8,35	5,63	14,96	6,41	5,05	7,96	19,42%
	%	5,56%	1,85%	12,96%	5,56%	37,04%	18,52%	5,56%	12,96%	
	Ra	-0,9	0,03	-0,57	-1,31	1,71	1,68	-1,07	-0,41	
Totais	Fo	24	5	43	29	77	33	26	41	
	%	8,63%	1,8%	15,47%	10,43%	27,7%	11,87%	9,35%	14,75%	

Da análise dos dados que constam no quadro 19 é possível retirar as seguintes ilações:

- Os professores que leccionam disciplinas das áreas de “humanidades” e “ciências” apresentam um padrão de frequências aproximadamente idêntico, registando-se uma maior divergência nas subcategorias «interdisciplinaridade» (ACPintd) e «estudo acompanhado» (ACPea);
- Os professores integrados na área das “ciências” destacam-se dos colegas das restantes áreas pela maior quantidade de exemplos que dão para ilustrar a subcategoria «estudo acompanhado» (ACPea) e por referirem um número inferior ao esperado na subcategoria «interdisciplinaridade» ($\chi^2 = 9,5589$, $p = ,0084$).
- É de destacar que os professores da área de “expressões” apontam a «área de projecto» (ACPap) como o segundo exemplo de cooperação mais importante;
- As subcategorias «interdisciplinaridade» e «estudo acompanhado» são as que mais contribuem para uma maior diferenciação entre agrupamentos disciplinares.

Quadro n.º 20

Cruzamento entre a variável "área disciplinar" e as subcategorias que caracterizam a categoria «actividades lúdico-pedagógicas» (ALP)

Área disciplinar	Estatísticas	Subcategorias					Categoria
		ALPvisest	ALPintcab	ALPexpos	ALPdeb	ALPfestv	ALP
Humanidades	Fo	7	6	19	1	2	35
	Fe	7,37	6,91	16,12	0,92	3,68	46,05%
	%	20%	17,14%	54,29%	2,86%	5,71%	
	Ra	-0,21	-0,52	1,33	0,11	-1,26	
Ciências	Fo	8	7	10	1	5	31
	Fe	6,53	6,12	14,28	0,82	3,26	40,79%
	%	25,81%	22,58%	32,26%	3,23%	16,13%	
	Ra	0,84	0,52	-2,0	0,27	1,32	
Expressões	Fo	1	2	6	0	1	10
	Fe	2,11	1,97	4,61	0,26	1,05	13,16%
	%	10%	20%	60%	0%	10%	
	Ra	-0,92	0,02	0,95	-0,56	-0,06	
Totais	Fo	16	15	35	2	8	76
	%	21,05%	19,74%	46,05%	2,63%	10,53%	

A subcategoria «debates» (ALPdeb) continua a ocupar uma posição muito periférica no conjunto de exemplos de cooperação mencionados pelos professores (2,6%). A subcategoria «exposições» (ALPexpos) é a que mais contribui para acentuar as diferenças entre os grupos. Verifica-se que os professores de "humanidades" são os que mais participam em exposições. E esperava-se, ainda, que os professores de ciências focassem mais exemplos de cooperação que tenham a ver com exposições realizadas nas escolas.

A verificação da associação entre as variáveis "género", "tempo de serviço docente", "área disciplinar" e as subcategorias que compõem as categorias «actividades científico-pedagógicas» e «actividades lúdico-pedagógicas» mostrou que os professores do género masculino que leccionam na área de "expressões" afirmam participar em experiências interdisciplinares acima do que era esperado ($\chi^2 = 35,2128$, $p = ,0004$).

Condições Favoráveis à Cooperação entre Professores

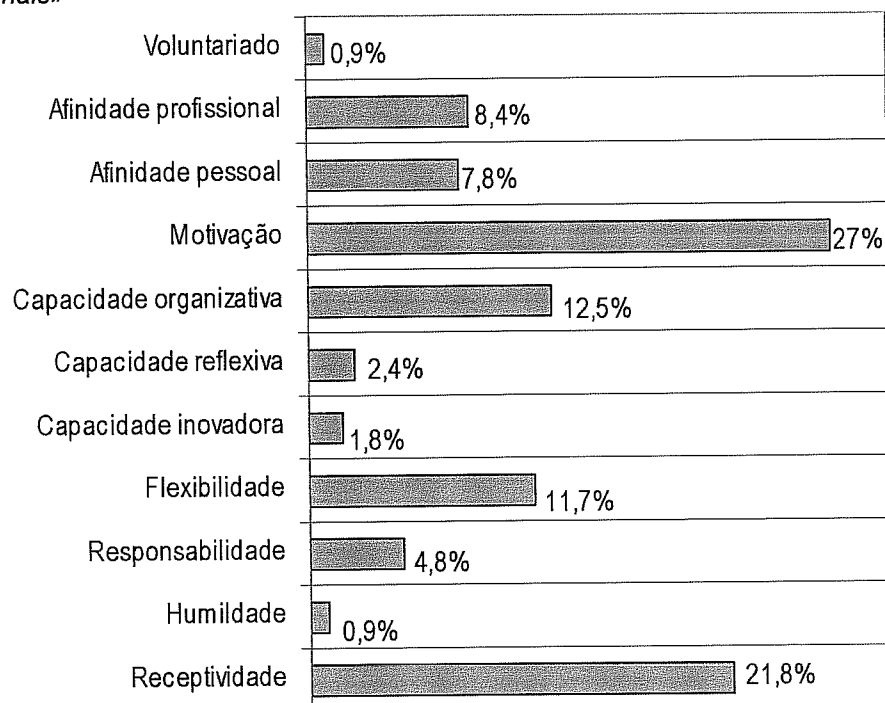
O objectivo deste capítulo é o de descrever os factores promotores à cooperação entre professores. A sua caracterização é baseada em dados de natureza qualitativa obtidos através de uma questão aberta que explorava as percepções dos professores acerca dos facilitadores da cooperação, tendo sido reunidos em três categorias («factores pessoais e profissionais», «clima grupal» e «factores organizacionais»), e dados quantitativos extraídos de itens fechados, cujo tratamento estatístico deu origem a três factores - «partilha e competências de comunicação» (PartCom), «gestão do stresse» (GestStres) e «flexibilidade» (Flex).

Dados qualitativos

A primeira categoria a ser exposta é «factores pessoais e profissionais», seguindo-se as categorias «clima grupal» e «factores organizacionais». Num primeiro momento proceder-se-á à descrição geral dos resultados, relegando-se para um segundo momento a sua descrição levando em linha de conta as variáveis sociodemográficas que foram objecto de estudo.

Gráfico n.º 6

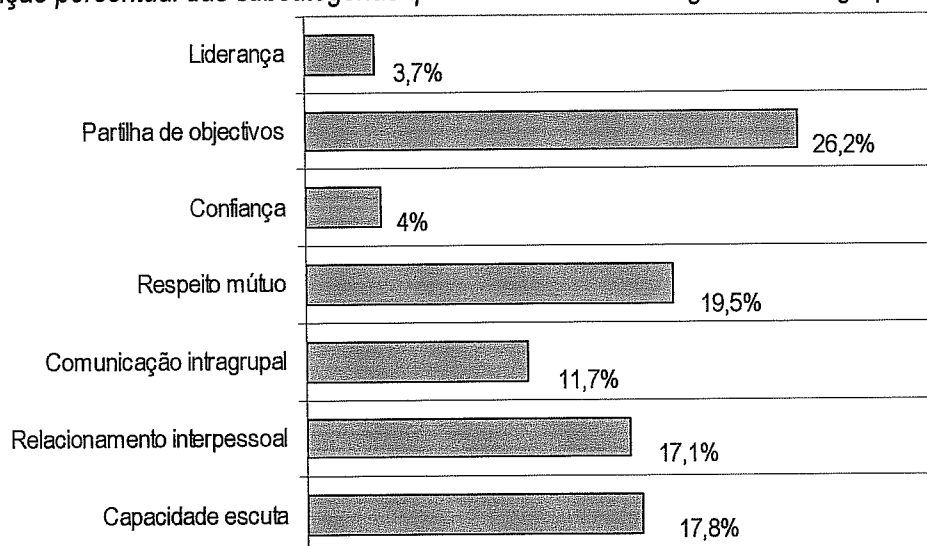
Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais»



A análise da ordem de importância pela qual as subcategorias que descrevem os «factores pessoais e profissionais» são descritas pelos professores permite-nos elaborar a seguinte sequência: 1º – “...a vontade de colaborar com alguém, partilhar informações, conhecimentos e experiências.” («motivação», 27%); 2º – “Estar receptivo a outros modos de trabalhar...” («receptividade», 21,8%); 3º – “Gestão do tempo e recursos.” («capacidade organizativa», 12,5%); 4º – “As pessoas devem ser flexíveis, aceitar opiniões, ...” («flexibilidade», 11,7%); 5º – “É fundamental haver uma grande identificação o que diz respeito às filosofias de ensino.” («afinidade profissional», 8,4%); 6º – “Seria ideal que a equipa de professores tivesse afinidades pessoais.” («afinidade pessoal», 7,8%); 7º – “Que haja um sentido de responsabilidade da cada um dos colegas.” («responsabilidade», 4,8%); 8º – “Ser capaz de reflectir de vez em quando sobre o trabalho realizado.” («capacidade reflexiva», 2,4%); 9º – “...procurar implementar ideias inovadoras.” («capacidade inovadora», 1,8%); 10º – “Humildade do indivíduo em aceitar uma crítica.” («humildade», 0,9%); 11º – “...ser-se voluntário” («voluntariado», 0,9%).

Gráfico n.º 7

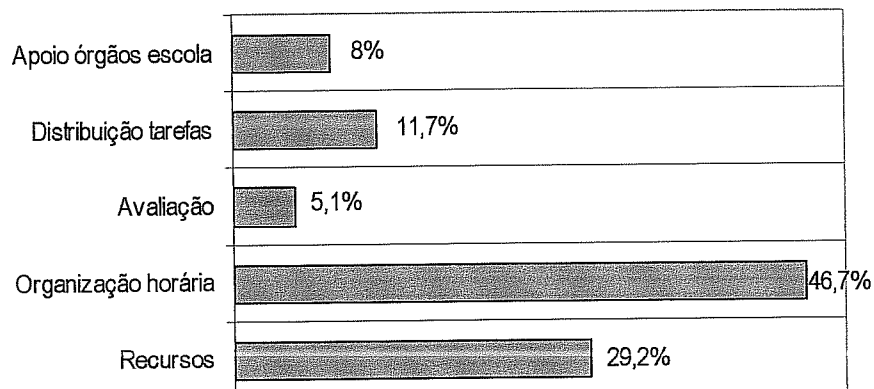
Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal»



Os exemplos dados pelos professores que enquadram a categoria «clima grupal» obedecem à seguinte sequência: 1º – “Uniformização de objectivos.” («partilha de objectivos», 26,2%); 2º – “Respeito pelas ideias dos intervenientes.” («respeito mútuo», 19,5%); 3º – “Saber ouvir os outros.” («capacidade de escuta», 17,8%); 4º – “Bom relacionamento entre os elementos que compõem essa equipa.” («relacionamento interpessoal», 17,1%); 5º – “A comunicação entre parceiros.” («comunicação intragrupal», 11,7%); 6º – “Confiança entre a equipa.” («confiança», 4%); 7º – “Liderança eficaz dentro do grupo de trabalho.” («liderança», 3,7%).

Gráfico n.º 8

Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais»

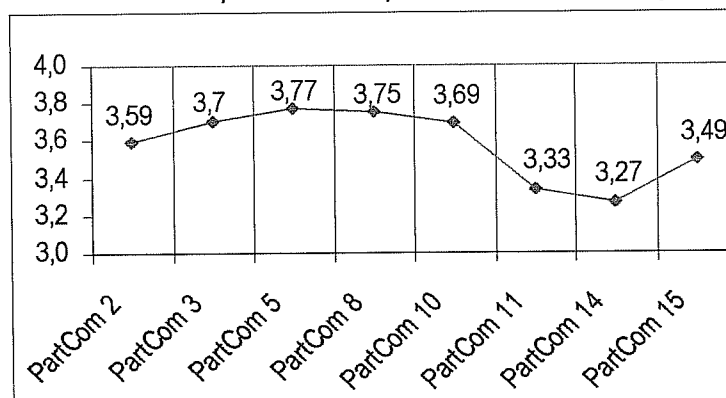


A categoria «factores organizacionais» reporta-se aos aspectos que, na opinião dos professores, se encontram na estreita dependência da cultura organizacional da escola. Os exemplos enunciados foram: 1º – “Existência de horas inseridas no horário, coincidentes...” («organização horária», 46,7%); 2º – “Espaços físicos com condições de trabalho adequadas.” («recursos», 29,2%); 3º – “Uma eficaz distribuição de tarefas.” («distribuição de tarefas», 11,7%); 4º – “Ter apoios suficientes para a concretização dos projectos...” («apoio órgãos da escola», 8%); 5º – “Troca de opiniões e informação ao longo do trabalho.” («avaliação», 5,1%).

Dados quantitativos

Gráfico n.º 9

Distribuição de médias do factor «partilha e competências de comunicação» (PartCom)

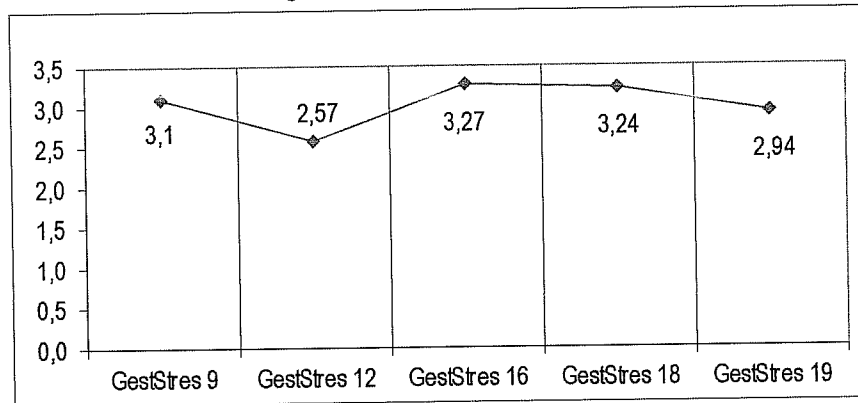


A representação gráfica dos valores médios dos itens que compõem o factor «partilha e competências de comunicação» dá conta de uma média global elevada ($M=3,58$). Os itens que apresentam médias mais baixas são «partcom11» e «partcom14» que avaliam,

A representação gráfica dos valores médios dos itens que compõem o factor «partilha e competências de comunicação» dá conta de uma média global elevada (3,58). Os itens que apresentam médias mais baixas são «partcom11» e «partcom14» que avaliam, respectivamente, a capacidade de partilha de informação no interior do grupo de trabalho e a utilização de estratégias para ajudar os colegas a exporem as suas opiniões.

Gráfico n.º 10

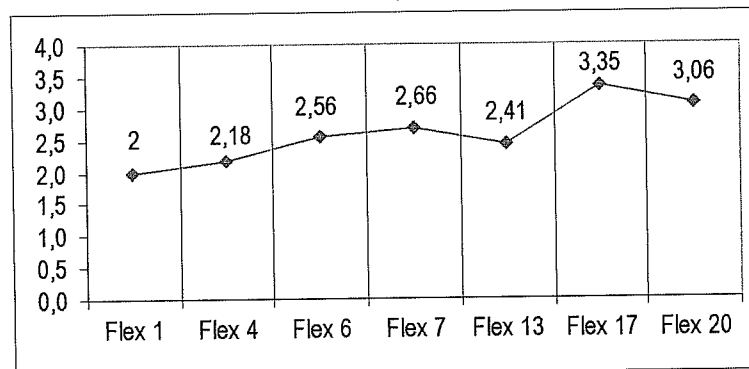
Distribuição de médias do factor «gestão do stresse» (GestStres)



A maioria dos professores inquiridos admite que a posse de boas competências de gestão de stresse ($M = 3,02$) é positiva para a cooperação. Os itens com valores médios mais baixos são o «geststres12» e «geststres19», que pretendem examinar até que medida não é fundamental o dispêndio de tempo na análise de situações problemáticas quando se trabalha em equipa e se é pouco importante gozar de estratégias para lidar com a ansiedade e stresse gerado pelo trabalho cooperado.

Gráfico n.º 11

Distribuição de médias do factor «flexibilidade» (Flex)



O factor «flexibilidade» engloba oito itens, cuja média global é de 2,6. Trata-se do factor com o valor médio mais baixo, sendo de destacar que os professores não consideram importante um local próprio para realizar as actividades pedagógicas («flex1»), que o trabalho em equipa pressupõe o desenvolvimento de uma atitude compreensiva face a colegas que chegam atrasados às reuniões («flex17») e que as exigências do trabalho em equipa obrigam a ser tolerante face aos colegas que não cumprem os planos estabelecidos («flex20»).

3.1 – Os factores que favorecem a colaboração entre professores diferem em função do género?

Dados qualitativos

Quadro n.º 21.a

Cruzamento entre variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

Género	Estatísticas	Subcategorias						
		FPPrecept	FPPhml	FPPresp	FPPflex	FPPcpinov	FPPcprflex	FPPcporg
F	Fo	62	3	11	32	4	7	33
	Fe	58,44	2,4	12,81	31,22	4,8	6,4	33,63
	%	11,7%	0,57%	2,08%	6,04%	0,75%	1,32%	6,23%
	Ra	1,1	0,87	-1,15	0,32	-0,82	0,53	-0,25
M	Fo	11	0	5	7	2	1	9
	Fe	14,56	0,6	3,19	7,78	1,2	1,6	8,37
	%	8,33%	0%	3,79%	5,3%	1,52%	0,76%	6,82%
	Ra	-1,1	-0,87	1,15	-0,32	0,82	-0,53	0,25
Totais	Fo	73	3	16	39	6	8	42
	%	11,03%	0,45%	2,42%	5,89%	0,91%	1,21%	6,34%

Quadro n.º 21.b

Cruzamento entre variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

Género	Estatísticas	Subcategorias				Categoria
		FPPmotiv	FPPafpess	FPPafprof	FPPvolunt	
F	Fo	69	20	21	3	265
	Fe	72,05	19,21	21,62	2,4	
	%	13,02%	3,77%	3,96%	0,57%	80,06%
	Ra	-0,87	0,41	-0,3	0,87	
M	Fo	21	4	6	0	66
	Fe	17,95	4,79	5,38	0,6	
	%	15,91%	3,03%	4,55%	0%	19,94%
	Ra	0,87	-0,41	0,3	-0,87	
Totais	Fo	90	24	27	3	331
	%	13,6%	3,63%	4,08%	0,45%	

O comparativo não permite evidenciar diferenças de relevo suficiente para estabelecer padrões diferenciadores entre os géneros. O maior destaque vai para o facto das professoras

atribuírem uma maior importância à «receptividade» (FPPrecpt) que os seus colegas, e que os professores concedem uma importância superior à subcategoria «responsabilidade» (FPPresp) que os seus pares do género feminino.

Quadro n.º 22

Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)

Género	Estatísticas	Subcategorias							Categoria
		CGcpcscut	CGrelinterp	CGccgrup	CGrpmut	CGconf	CGpartobj	CGlider	CG
F	Fo	42	37	25	46	8	61	7	226
	Fe	40,6	37,54	26,81	43,67	9,19	59,76	8,43	76,61%
	%	9,29%	8,19%	5,53%	10,18%	1,77%	13,5%	1,55%	
	Ra	0,48	-0,19	-0,75	0,77	-0,82	0,36	-1,03	
M	Fo	11	12	10	11	4	17	4	69
	Fe	12,4	11,46	8,19	13,33	2,81	18,24	2,57	23,39%
	%	7,97%	8,7%	7,25%	7,97%	2,9%	12,32%	2,9%	
	Ra	-0,48	0,19	0,75	-0,77	0,82	-0,36	1,03	
Totais	Fo	53	49	35	57	12	78	11	295
	%	8,98%	8,31%	5,93%	9,66%	2,03%	13,22%	1,86%	

O cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG) dá conta de que:

- Existe unanimidade em torno da subcategoria «partilha de objectivos» (CGpartobj) como sendo a mais importante;
- Enquanto que os professores do género feminino escolhem como segunda subcategoria mais importante o «respeito mútuo» (CGrpmut), os professores do género masculino elegem o «relacionamento interpessoal» (CGrelinterp).
- Os professores valorizam mais a subcategoria «liderança» (CGlider) do que as professoras.

Quadro n.º 23

Cruzamento entre a variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)

Género	Estatísticas	Subcategorias					Categoria
		FORGrecur	FORGorghr	FORGaval	FORGdtares	FORGpadir	FORG
F	Fo	34	49	5	12	8	108
	Fe	31,76	50,03	4,76	12,71	8,74	79,41%
	%	15,74%	22,69%	2,31%	5,56%	3,7%	
	Ra	0,95	-0,37	0,24	-0,45	-0,56	
M	Fo	6	14	1	4	3	28
	Fe	8,24	12,97	1,24	3,29	2,26	20,59%
	%	10,71%	25%	1,79%	7,14%	5,36%	
	Ra	-0,95	0,37	-0,24	0,45	0,56	
Totais	Fo	40	63	6	16	11	136
	%	14,71%	23,16%	2,21%	5,88%	4,04%	

Da análise dos dados dispostos no quadro n.º 23, há a realçar a forte convergência de opiniões à volta dos factores ligados à organização da escola que favorecem a cooperação entre professores. A excepção cabe à subcategoria «recursos» (FORGrecur), em que se verifica que as professoras valorizam mais este aspecto que os seus pares do género masculino.

Dados quantitativos

Quadro n.º 24

Testes de significância de diferença de médias aplicados aos factores «partilha e competências de comunicação» (PartCom), «gestão do stresse» (GestStres) e «flexibilidade» (Flex): análise da variável "género"

Factores	Género	n	Média	Mann-Whitney U	Sig. (bi-caudal)
PartCom	Feminino	323	3,62	12114	1,57E-05*
	Masculino	104	3,45		
GestStres	Feminino	327	3,02	16086	,488
	Masculino	103	3,04		
Flex	Género	n	Média	Teste igualdade de médias	
				t	Sig. (bi-caudal)
	Feminino	321	2,63	-1,88	0,061
Masculino	102	2,52			

* A diferença de médias é significativa a um nível \leq ,05.

A leitura do quadro n.º 24 permite constatar que:

- O valor mais elevado do factor «partilha e competências de comunicação» é atingido por professores que pertencem ao género feminino, sendo o seu valor de 3,62. O valor mínimo de «partilha e competências de comunicação» é atingido por professores cujo género é masculino, sendo aquele de 3,45. A comparação entre as médias obtidas por ambos os grupos mostra que os resultados são diferentes e estatisticamente significativos. De facto, as professoras consideram mais importante a partilha e competências de comunicação do que os seus pares do género masculino.
- A média mais elevada do factor «gestão de stresse» é atingida por professores do género masculino, sendo o seu valor de 3,04. O valor mínimo de «gestão de stresse» é atingido por professores do género feminino, sendo o valor médio igual a 3,02. Na globalidade, as respostas apontam para uma elevada importância atribuída à gestão do stresse nos dois géneros, sendo que o masculino valoriza mais este factor.

- A média mais baixa do factor «flexibilidade» é atingida por professores do género masculino, sendo o seu valor de 2,52. O valor mais elevado de «flexibilidade» é atingido por professores do género feminino, sendo aquele de 2,63. Não obstante a inexistência de diferenças estatisticamente significativas, conclui-se que o género feminino considera mais importante a flexibilidade do que o masculino.

3.2 – Os factores que favorecem a colaboração entre professores diferem em função do tempo de serviço docente?

Dados qualitativos

Quadro n.º 25.a

Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

TSD	Estatísticas	Subcategorias						
		FPPrecept	FPPhml	FPPresp	FPPflex	FPPcpinov	FPPcprflex	FPPcporg
[1-3]	Fo	6	1	1	2	1	1	4
	Fe	6,55	0,29	1,54	3,66	0,58	0,77	4,04
	%	9,68%	1,61%	1,61%	3,23%	1,61%	1,61%	6,45%
	Ra	-0,24	1,4	-0,46	-0,94	0,59	0,28	-0,02
[4-6]	Fo	8	0	1	5	1	2	9
	Fe	8,66	0,38	2,04	4,84	0,76	1,02	5,35
	%	9,76%	0%	1,22%	6,1%	1,22%	2,44%	10,98%
	Ra	-0,25	-0,66	-0,79	0,08	0,29	1,05	1,75
[7-24]	Fo	40	2	13	24	3	3	22
	Fe	40,34	1,78	9,49	22,54	3,56	4,75	24,91
	%	10,47%	0,52%	3,4%	6,28%	0,79%	0,79%	5,76%
	Ra	-0,09	0,26	1,81	0,5	-0,47	-1,26	-0,95
[25-35]	Fo	14	0	1	7	1	2	7
	Fe	12,46	0,55	2,93	6,96	1,1	1,47	7,7
	%	11,86%	0%	0,85%	5,93%	0,85%	1,69%	5,93%
	Ra	0,51	-0,82	-1,26	0,02	-0,11	0,49	-0,29
Totais	Fo	68	3	16	38	6	8	42
	%	10,56%	0,47%	2,48%	5,9%	0,93%	1,24%	6,52%

Quadro n.º 25.b

Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

TSD	Estatísticas	Subcategorias				Categoria
		FPPmotiv	FPPhumor	FPPafpess	FPPafprof	FPP
[1-3]	Fo	13	0	2	0	31
	Fe	8,38	2,31	2,6	0,29	
	%	20,97%	0%	3,23%	0%	9,63%
	Ra	1,81	-1,63	-0,4	-0,57	
[4-6]	Fo	11	2	2	0	41
	Fe	11,08	3,06	3,44	0,38	
	%	13,41%	2,44%	2,44%	0%	12,73%
	Ra	-0,03	-0,66	-0,85	-0,66	
[7-24]	Fo	48	18	17	1	191
	Fe	51,61	14,24	16,02	1,78	
	%	12,57%	4,71%	4,45%	0,26%	59,32%
	Ra	-0,85	1,59	0,39	-0,92	
[25-35]	Fo	15	4	6	2	59
	Fe	15,94	4,4	4,95	0,55	
	%	12,71%	3,39%	5,08%	1,69%	18,32%
	Ra	-0,28	-0,21	0,54	2,17	
Totais	Fo	87	24	27	3	322
	%	13,51%	3,73%	4,19%	0,47%	

A comparação entre os grupos que foram constituídos para agrupar os professores de acordo com a experiência profissional mostra o seguinte:

- Os professores com mais experiência [25-35] apresentam as frequências mais aproximadas aos valores médios encontrados;
- Os professores com menor experiência [1-3] valorizam mais factores de ordem interna (FPPmotiv);
- Os professores com tempo de serviço situado entre os 4 e seis anos, comparativamente aos restantes grupos de docência, atribuem uma maior importância à «capacidade organizativa» (FPPcporg);
- Os professores abrangidos pelo intervalo entre quatro e 24 anos de serviço valorizam mais a «responsabilidade» (FPPresp) e o sentido de «humor» (FPPhumor) do que os colegas menos e mais experientes.

Quadro n.º 26

Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)

TSD	Estatísticas	Subcategorias							CG
		CGcpescut	CGrelinterp	CGccgrup	CGrpmut	CGconf	CGpartobj	CGlider	
[1-3]	Fo	9	8	5	4	2	9	0	37
	Fe	6,7	6,32	4,38	7,09	1,42	9,8	1,29	12,9%
	%	12,16%	10,81%	6,76%	5,41%	2,7%	12,16%	0%	
	Ra	1,00	0,75	0,33	-1,31	0,53	-0,29	-1,23	
[4-6]	Fo	5	2	3	6	2	14	1	33
	Fe	5,98	5,63	3,91	6,32	1,26	8,74	1,15	11,5%
	%	7,58%	3,03%	4,55%	9,09%	3,03%	21,21%	1,52%	
	Ra	-0,45	-1,7	-0,5	-0,14	0,7	2,03	-0,15	
[7-24]	Fo	27	28	21	31	6	38	5	156
	Fe	28,26	26,63	18,48	29,9	5,98	41,31	5,44	54,35%
	%	8,65%	8,97%	6,73%	9,94%	1,92%	12,18%	1,6%	
	Ra	-0,37	0,41	0,89	0,31	0,01	-0,82	-0,28	
[25-35]	Fo	11	11	5	14	1	15	4	61
	Fe	11,05	10,41	7,23	11,69	2,34	16,15	2,13	21,25%
	%	9,02%	9,02%	4,1%	11,48%	0,82%	12,3%	3,28%	
	Ra	-0,02	0,21	-0,96	0,8	-1	-0,35	1,46	
Totais	Fo	52	49	34	55	11	76	10	287
	%	9,06%	8,54%	5,92%	9,58%	1,92%	13,24%	1,74%	

O estudo do cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG) leva-nos a constatar que:

- Os professores com menor experiência [1-3] valorizam o «capacidade de escuta» (CGcpescut) acima da frequência esperada e atribuem uma importância abaixo do esperado para este grupo nas subcategorias «respeito mútuo» (CGrpmut) e «liderança» (CGlider);

- Os professores que pertencem ao intervalo [4-6] valorizam pouco o «relacionamento interpessoal» (CGrelinterp) e valorizam acima do esperado a «partilha de objectivos» (CGpartobj);
- Relativamente ao grupo de docência [7-24], esperava-se que houvesse mais três sujeitos a referirem a subcategoria «partilha de objectivos» (CGpartobj);
- Os professores com mais experiência evidenciam-se pela valorização acima do esperado da subcategoria «liderança» (CGLider).

Quadro n.º 27

Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)

TSD	Estatísticas	Subcategorias					Categoria
		FORGrecr	FORGorghr	FORGaval	FORGdtaref	FORGgapdir	FORG
[1-3]	Fo	5	9	0	2	2	18
	Fe	5,37	8,33	0,81	2,15	1,34	13,43%
	%	13,89%	25%	0%	5,56%	5,56%	
	Ra	-0,19	0,29	-0,98	-0,11	0,62	
[4-6]	Fo	5	3	0	4	1	13
	Fe	3,88	6,01	0,58	1,55	0,97	9,7%
	%	19,23%	11,54%	0%	15,38%	3,85%	
	Ra	0,65	-1,48	-0,81	2,13	0,03	
[7-24]	Fo	21	32	1	3	6	63
	Fe	18,81	29,15	2,82	7,52	4,7	47%
	%	16,67%	25,4%	0,79%	2,38%	4,76%	
	Ra	0,75	0,83	-1,51	-2,34	0,84	
[25-35]	Fo	9	18	5	7	1	40
	Fe	11,94	18,51	1,79	4,78	2,99	29,85%
	%	11,25%	22,5%	6,25%	8,75%	1,25%	
	Ra	-1,1	-0,16	2,9	1,25	-1,4	
Totais	Fo	40	62	6	16	10	134
	%	14,93%	23,13%	2,24%	5,97%	3,73%	

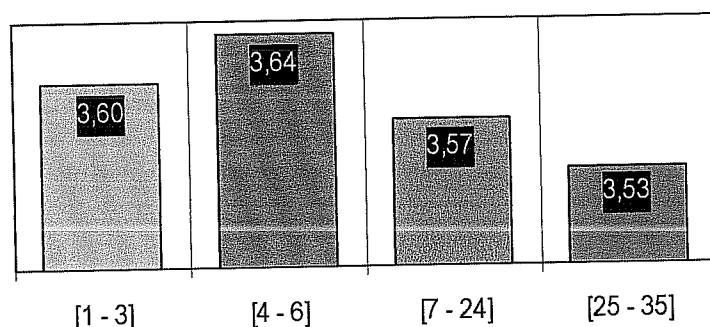
Da leitura do quadro que expõe os dados do cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG) há a realçar que:

- O grupo que corresponde ao intervalo [4-6] é o que revela maior disparidade nos resultados. Comparativamente aos restantes grupos de docência, este grupo enfatiza mais a «distribuição de tarefas» (FORGdtaref) e dá menos importância à «organização horária» (FORGorghr);
- Um segundo destaque vai para o terceiro grupo [7-24], verificando-se que relativamente à «distribuição de tarefas» (FORGdtaref), era esperado um maior número de menções a esta subcategoria.

Dados quantitativos

Gráfico n.º 12

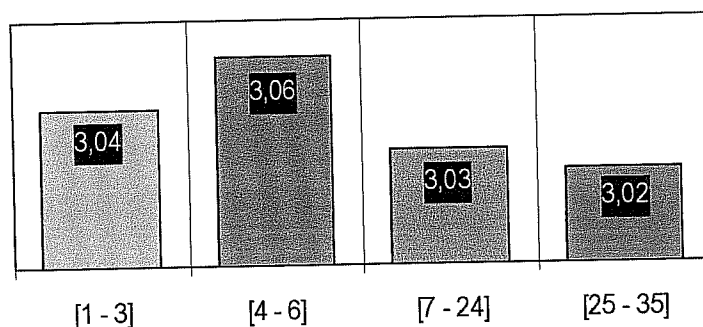
Distribuição de médias no factor «partilha e competências de comunicação»: análise comparativa da variável “tempo de serviço docente” (TSD)



A leitura do gráfico n.º 12 revela que a média mais baixa do factor «partilha e competências de comunicação» é atingida por professores cujo TSD está compreendido entre os 25 e 35 anos de serviço, sendo o seu valor médio de 3,53. O valor máximo de «partilha e competências de comunicação» é atingido por professores cujo tempo de serviço está compreendido entre 4 e 6 anos, sendo este igual 3,64. Conclui-se esta análise afirmando que os professores menos experientes atribuem uma maior importância à «partilha e competências de comunicação» do que os seus colegas mais experientes. A comparação de médias entre os escalões de tempo de serviço docente não permitiu identificar diferenças estatisticamente relevantes.

Gráfico n.º 13

Distribuição de médias no factor «gestão do stresse»: análise comparativa da variável “tempo de serviço docente” (TSD)



Verifica-se no gráfico n.º 13 que a média mais elevada da «gestão do stresse» é atingido por professores cujo tempo de serviço está compreendido entre os 4 e 6 anos, sendo o seu valor

de 3,06. O valor mínimo de «gestão do stresse» é atingido por professores cujo tempo de serviço está incluído no intervalo [25 – 35], sendo aquele de 3,02.

Na globalidade, todos os escalões consideram importante a gestão de stresse. Constata-se, no entanto, que os profissionais com mais anos de docência concedem uma importância inferior a este factor. Tal não ocorre, pelo menos de forma tão evidente, no grupo [4 - 6] anos de serviço. A «gestão do stresse» não varia significativamente consoante o tempo de serviço docente.

Quadro n.º 28

Teste de significância de diferenças de médias aplicado ao factor «flexibilidade» (Flex): análise da variável "TSD"

Factor	Grupos etários	n	Média	ANOVA		Comparações múltiplas (Tukey HSD)			
				F	Sig.	(I) TSD	(J) TSD	I-J	Sig
Flex	[1 - 3]	48	2,7	3,942	0,009	[1 - 3]			
	[4 - 6]	36	2,62			[25 - 35]	-,2495*	0,02	
	[7 - 24]	243	2,63			[7 - 24]			
	[25 - 35]	87	2,45			[25 - 35]	-,1827*	0,013	

* A diferença de médias é significativa a um nível $\leq .05$. | TSD – tempo de serviço docente

Tal como se observa no quadro n.º 28, o valor médio máximo do factor «flexibilidade» é atingido por professores cujo tempo de serviço docente se situa no intervalo de [1 – 3] anos, sendo de 2,7. O valor médio mínimo é atingido por professores cujo tempo de serviço docente se situa entre os 25 e 35 anos ($M=2,43$). A aplicação de uma análise de variância simples mostrou existirem diferenças significativas entre as variáveis. O teste de Tukey permitiu certificar a natureza das diferenças significativas. As diferenças assinaladas resultam da comparação entre os intervalos: [1 - 3] e [25 - 35] anos, e entre os [7 - 24] e [25 - 35] anos.

À medida que aumentam os anos de serviço, regista-se uma tendência para diminuir a importância dada à flexibilidade, denotando uma certa rigidez na maneira de ser e algum desgaste característico de fim de carreira. Assim, compreende-se que haja uma diferença significativa entre esta faixa etária e a [1 - 3], uma vez que esta é caracterizada pela abertura, disponibilidade, interesse pelo novo mundo do trabalho.

3.3 – Os factores que favorecem a colaboração entre professores diferem em função área disciplinar a que pertencem?

Dados qualitativos

Quadro n.º 29.a

Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

Área disciplinar	Estatísticas	Subcategorias						
		FPPrecept	FPPhml	FPPresp	FPPflex	FPPcpinov	FPPcprflex	FPPcporq
Humanidades	Fo	29	2	9	19	2	4	19
	Fe	30	1	7,5	18	3	3,5	19
	%	9,73%	0,67%	3,02%	6,38%	0,67%	1,34%	6,38%
	Ra	-0,27	1,42	0,78	0,34	-0,82	0,38	0
Ciências	Fo	21	0	1	12	2	3	14
	Fe	19,33	0,64	4,83	11,6	1,93	2,26	12,24
	%	10,94%	0%	0,52%	6,25%	1,04%	1,56%	7,29%
	Ra	0,49	-0,98	-2,14	0,15	0,06	0,61	0,63
Expressões	Fo	10	0	5	5	2	0	5
	Fe	10,67	0,36	2,67	6,4	1,07	1,24	6,76
	%	9,43%	0%	4,72%	4,72%	1,89%	0%	4,72%
	Ra	-0,24	-0,66	1,59	-0,63	1,00	-1,24	-0,77
Totais	Fo	60	2	15	36	6	7	38
	%	10,07%	0,34%	2,52%	6,04%	1,01%	1,17%	6,38%

Quadro n.º 29.b

Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

Área disciplinar	Estatísticas	Subcategorias				Categoria
		FPPmotiv	FPPafpess	FPPafprof	FPPvolunt	FPP
Humanidades	Fo	41	10	12	2	149
	Fe	42,5	10	13	1,5	
	%	13,76%	3,36%	4,03%	0,67%	50%
	Ra	-0,35	0	-0,4	0,58	
Ciências	Fo	31	6	5	1	96
	Fe	27,38	6,44	8,38	0,97	
	%	16,15%	3,13%	2,6%	0,52%	32,21%
	Ra	0,91	-0,22	-1,45	0,04	
Expressões	Fo	13	4	9	0	53
	Fe	15,12	3,56	4,62	0,53	
	%	12,26%	3,77%	8,49%	0%	17,79%
	Ra	-0,65	0,26	2,29	-0,81	
Totais	Fo	85	20	26	3	298
	%	14,26%	3,36%	4,36%	0,5%	

No que concerne ao cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que qualificam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP), não há a assinalar diferenças de maior ordem. Regista-se uma afinidade entre as áreas disciplinares nos

factores de cunho pessoal e profissional. As diferenças mais salientes dizem respeito ao grupo das “ciências”, em que se observa uma frequência abaixo do esperado para a subcategoria «responsabilidade» (FPPresp) e ao grupo das “expressões”, que concede uma importância acima do esperado à «afinidade profissional» (FPPafprof).

Quadro n.º 30

Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)

Área disciplinar	Estatísticas	Subcategorias							Categoria
		CGcpescut	CGrelinterp	CGccgrup	CGrpmult	CGconf	CGpartobj	CGlider	CG
Humanidades	Fo	25	20	13	18	4	31	5	116
	Fe	21,89	19,7	14,01	21,01	4,38	30,2	4,82	43,77%
	%	10,78%	8,62%	5,6%	7,76%	1,72%	13,36%	2,16%	
	Ra	0,93	0,09	-0,37	-0,92	-0,24	0,21	0,11	
Ciências	Fo	14	17	13	18	5	28	3	
	Fe	18,49	16,64	11,83	17,75	3,7	25,52	4,07	36,98%
	%	7,14%	8,67%	6,63%	9,18%	2,55%	14,29%	1,53%	
	Ra	-1,38	0,12	0,44	0,08	0,86	0,66	-0,67	
Expressões	Fo	11	8	6	12	1	10	3	
	Fe	9,62	8,66	6,16	9,24	1,92	13,28	2,12	19,25%
	%	10,78%	7,84%	5,88%	11,76%	0,98%	9,8%	2,94%	
	Ra	0,52	-0,26	-0,07	1,06	-0,75	-1,07	0,68	
Totais	Fo	50	45	32	48	10	69	11	
	%	9,43%	8,49%	6,04%	9,06%	1,89%	13,02%	2,08%	

A partir da leitura dos dados apresentados no quadro n.º 30, é possível constatar:

- A existência de uma conformidade de opiniões entre o grupo de “humanidades” e o de “ciências”;
- O grupo de “expressões” coloca em segundo plano o papel da «partilha de objectivos» (CGpartobj) e valoriza mais o «respeito mútuo» (CGrpmult);
- Previam-se que os professores de “ciências” valorizassem mais a «capacidade de escuta» (CGcpescut).

Quadro n.º 31

Cruzamento entre a variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)

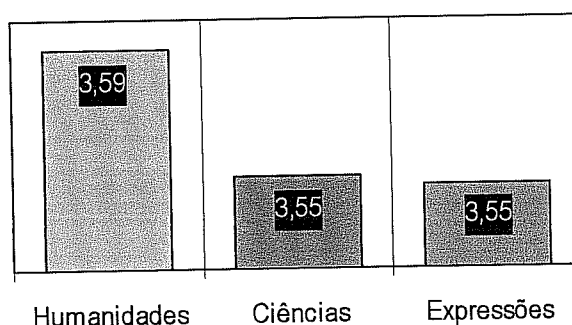
Área disciplinar	Estatísticas	Subcategorias					Categoria
		FORGrecur	FORGorghr	FORGaval	FORGdtaref	FORGgadir	FORG
Humanidades	Fo	14	27	3	6	6	56
	Fe	16,13	25,98	2,69	7,17	4,03	44,8%
	%	12,5%	24,11%	2,68%	5,36%	5,36%	
	Ra	-0,77	0,31	0,26	-0,61	1,34	
Ciências	Fo	16	18	1	7	1	43
	Fe	12,38	19,95	2,06	5,5	3,1	34,4%
	%	18,6%	20,93%	1,16%	8,14%	1,16%	
	Ra	1,37	-0,62	-0,93	0,81	-1,5	
Expressões	Fo	6	13	2	3	2	26
	Fe	7,49	12,06	1,25	3,33	1,87	20,8%
	%	11,54%	25%	3,85%	5,77%	3,85%	
	Ra	-0,66	0,35	0,77	-0,21	0,11	
Totais	Fo	36	58	6	16	9	125
	%	14,4%	23,2%	2,4%	6,4%	3,6%	

O estudo dos factores organizacionais que promovem a cooperação tendo em consideração as “áreas disciplinares” mostra um quadro geral de resultados muito homogéneo. O único factor que gera maior divergência de opiniões é o «apoio da direcção» (FORGgadir), constatando-se que os professores de “humanidades” valorizam acima do esperado este aspecto e que os professores que leccionam no grupo de “ciências” não valorizam suficientemente este factor organizacional.

Dados quantitativos

Gráfico n.º 14

Distribuição de médias no factor «partilha e competências de comunicação»: análise comparativa da variável “área disciplinar”



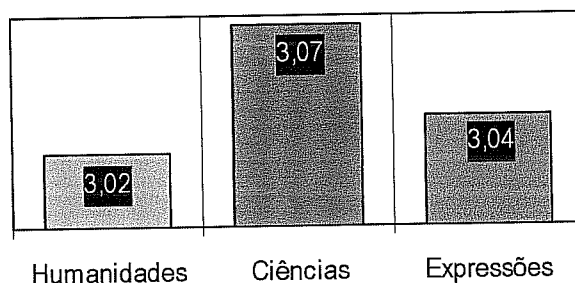
Observa-se no gráfico n.º 14, que o valor médio máximo da «partilha e competências de comunicação» é obtido por professores da área disciplinar de “humanidades”, sendo aquele

de 3,59. Os professores das áreas disciplinares de “ciências” e “expressões” apresentam resultados semelhantes ($M=3,55$).

Na análise desta variável, verifica-se que, de uma forma geral, todas as áreas disciplinares, valorizam a partilha de comunicação, sendo o valor médio de 3,07. Mais uma vez, a área de “humanidades” apresenta o valor médio mais elevado, confirmando a sua capacidade para comunicar, inerente às disciplinas aqui agrupadas. Inesperadamente, a área disciplinar “expressões” apresenta valores médios mais baixos no factor «partilha e competências de comunicação». A análise de variância simples não identificou diferenças significativas entre as variáveis, concluindo-se que o factor «partilha e competências de comunicação» não é influenciado pela área disciplinar.

Gráfico n.º 15

Distribuição de médias no factor «gestão do stresse»: análise comparativa da variável “área disciplinar”

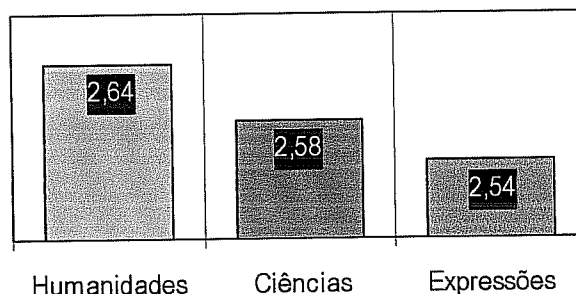


No que diz respeito à «gestão de stresse», verifica-se no gráfico n.º 15, que a média mais alta é registada pela área disciplinar de “expressões”, tendo um valor de 3,04. O seu valor mínimo é atingido na área disciplinar de “humanidades”, tendo o valor de 3,02.

De uma maneira geral, os professores de todas as áreas disciplinares atribuem uma significativa importância à «gestão de stresse». No entanto, a área que valoriza mais este factor é a de “ciências”, tendência contrária à de “humanidades”. O tratamento estatístico permite concluir que a «gestão de stresse» não é influenciada pela área disciplinar.

Gráfico n.º 16

Distribuição de médias no factor «flexibilidade»: análise comparativa da variável “área disciplinar”



A relação entre a «flexibilidade» e a área disciplinar revela que o valor médio mais alto foi obtido pelos professores que leccionam na área de “humanidades”. Este valor foi de 2,64. O valor médio mais baixo foi encontrado na área de “expressões”, sendo este de 2,54.

Globalmente, as respostas dos professores de todas as áreas disciplinares revelam uma importância moderada. Contudo, a área de “humanidades” destaca-se por ser a que valoriza mais a flexibilidade. Surpreendentemente, a área disciplinar “expressões” surge como o grupo que menos importância dá a este factor. Constatou-se que não existem diferenças significativas entre a «flexibilidade» e a área disciplinar, não sendo portanto a primeira influenciada pela segunda.

Relações entre Variáveis Sociodemográficas e Factores que Favorecem a Cooperação entre Professores

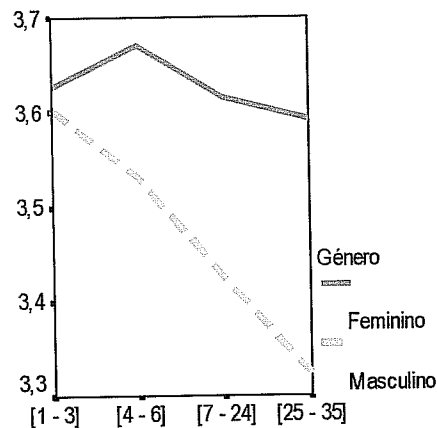
Dados Qualitativos

O estudo da relação entre as três variáveis sociodemográficas (“género”, “tempo de serviço docente” e “área disciplinar”) e os factores que promovem a cooperação assinalou apenas uma associação estatisticamente significativa. Reportamo-nos à subcategoria «motivação» (FPPmotiv), em que se verificou que os professores do género feminino que pertencem à área das “expressões” deveriam ter atribuído uma maior importância a este factor ($\chi^2 = 35,2128$, $p = ,0004$).

Dados Quantitativos

Gráfico n.º 17

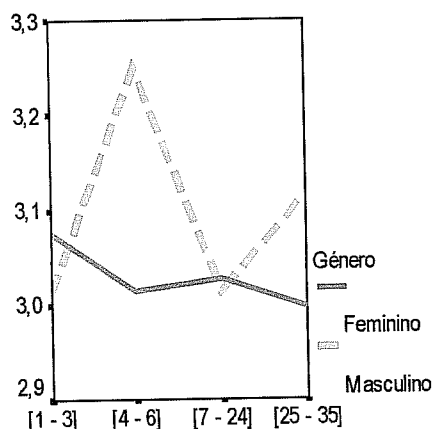
Representação da interacção entre “género” e “tempo de serviço docente”: estudo do factor «partilha e competências de comunicação»



Observa-se que à medida que os anos de serviço docente aumentam, existe uma tendência para os professores do género masculino desvalorizarem a partilha de informação e a comunicação. A ANOVA a dois factores não revelou interacção entre as variáveis estudadas.

Gráfico n.º 18

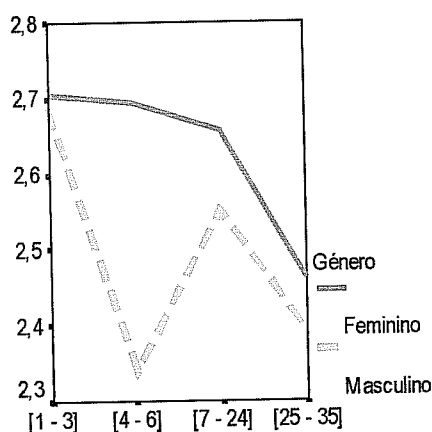
Representação da interacção entre “género” e “tempo de serviço docente”: estudo do factor «gestão do stress»



Quanto à relação entre o tempo de serviço docente e o género, pode-se verificar no gráfico n.º 14 que os valores médios mais altos registados no factor «gestão do stress» é obtido pelos professores do género masculino que pertencem aos intervalos de serviço situados entre [4 – 6] e [25 – 35]. As professoras apresentam valores médios mais altos que os seus pares do género masculino nos intervalos entre 1 e 3 anos e entre 7 e 24 anos de serviço. Grosso modo, os professores reconhecem a importância da posse de estratégias para lidar com o stress; contudo, não é possível identificar um padrão comum que se aplique aos grupos em comparação.

Gráfico n.º 19

Representação da interacção entre “género” e “tempo de serviço docente”: estudo do factor «flexibilidade»

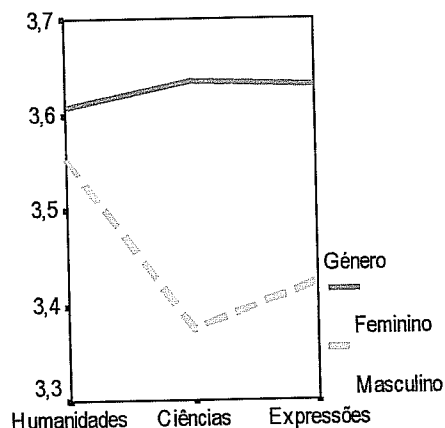


Os dados presentes no gráfico n.º 19 mostram que, de um modo geral, para ambos os géneros, a «Flexibilidade» é moderada para os diferentes intervalos de tempo de serviço docente. À excepção do intervalo [4 – 6], verifica-se que, para ambos os géneros, um

aumento do serviço docente se traduz numa diminuição dos níveis de flexibilidade. O estudo da interacção indica que a interacção entre as variáveis referidas não é significativa para a «flexibilidade».

Gráfico n.º 20

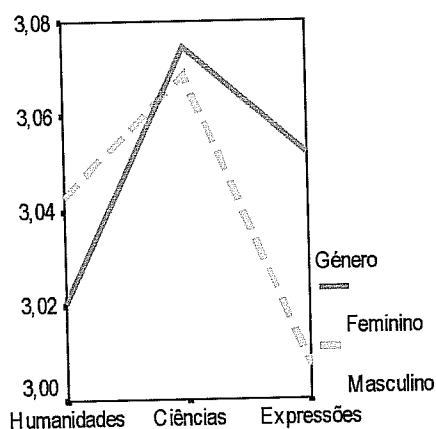
Representação da interacção entre “área disciplinar” e “género”: estudo do factor «partilha e competências de comunicação»



Da análise do gráfico destaca-se que a área disciplinar «ciências» é a que reúne maior disparidade entre os géneros, observando-se que são os professores do género feminino que pertencem a este grupo os que mais valorizam a «partilha e competências de comunicação» e, opostamente, são os professores do género masculino, também de “ciências, os que menos importância atribuem a este factor.

Gráfico n.º 21

Representação da interacção entre “área disciplinar” e “género”: estudo do factor «gestão do stresse»

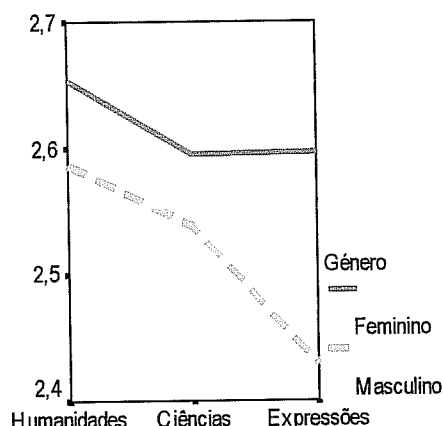


Os dados representados gráfico n.º 21 mostram que, à excepção da área de “humanidades”, as professoras que leccionam nas áreas de “ciências” e “expressões” apresentam valores médios mais elevados no factor gestão do stresse do que os seus pares género masculino. O

estudo da interacção entre estas duas variáveis demográficas e o factor «flexibilidade» confirmam esta tendência.

Gráfico n.º 22

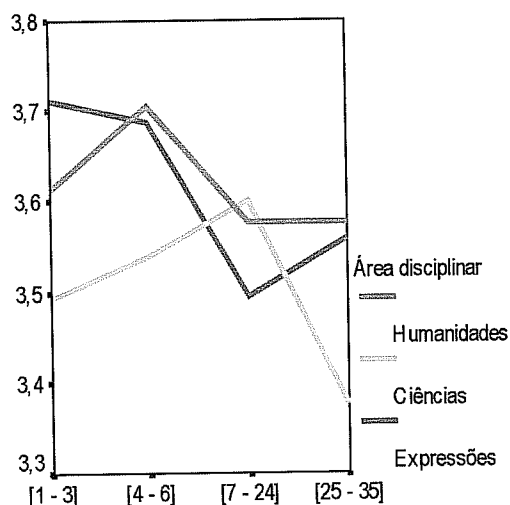
Representação da interacção entre “área disciplinar” e “género”: estudo do factor «flexibilidade»



O género masculino é aquele que detém os valores médios mais baixos para todas as áreas disciplinares. Da análise comparativa constata-se que as professoras que pertencem à área de “humanidades” são as que maior importância conferem à flexibilidade e as do grupo das “expressões” as que mais desvalorizam este factor. Encerramos a leitura do gráfico com a conclusão de que o grupo de professores do género masculino que leccionam no grupo das “expressões” é o que atribui menos importância à flexibilidade.

Gráfico n.º 23

Representação da interacção entre “tempo de serviço docente” e “área disciplinar”: estudo do factor «partilha e competências de comunicação»

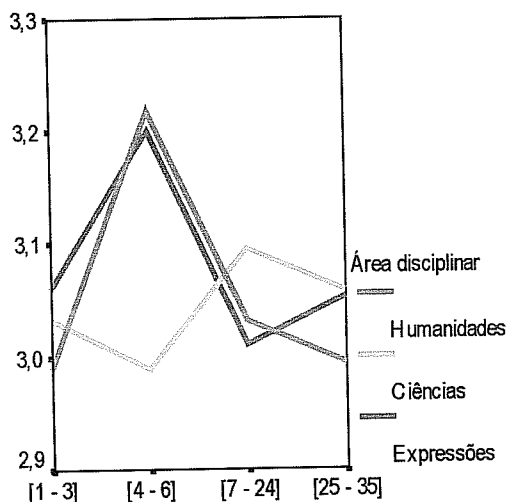


O estudo da relação entre as variáveis “tempo de serviço docente” e “área disciplinar” põe em evidência o seguinte:

- O perfil dos professores de “humanidades” e de “expressões” aproxima-se entre si na importância que a «partilha e competências de comunicação» assume como factor promotor da cooperação entre professores;
- À excepção do intervalo [1-3], regista-se uma tendência para os professores que leccionam nos agrupamentos de “humanidades” e de “expressões” diminuírem a importância que concedem a este factor à medida que aumenta a experiência docente;
- Os professores de “ciências” com maior experiência docente são os que mais desvalorizam a «partilha e competências de comunicação».

Gráfico n.º 24

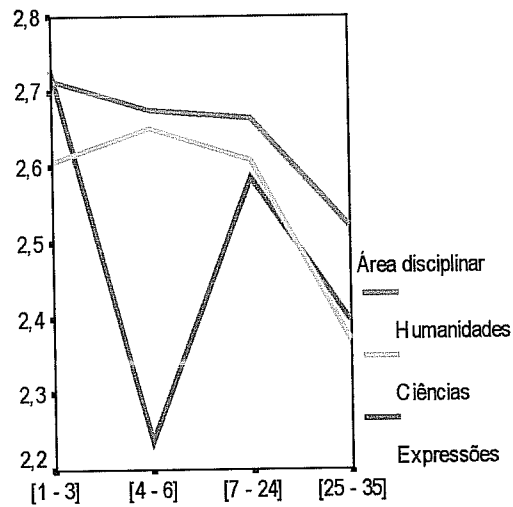
Representação da interacção entre “tempo de serviço docente” e “área disciplinar”: estudo do factor «gestão do stresse»



À semelhança do factor anterior, verifica-se um paralelismo entre o grupo de “humanidades” e de “expressões”. É de sublinhar ainda que, para este conjunto de áreas disciplinares, a «gestão de stresse» atinge os valores mais altos de importância junto dos professores com experiência docente situada entre os quatro e os seis anos de serviço e os mais baixos no intervalo situado entre os 7 e 24 anos de serviço.

Gráfico n.º 25

Representação da interacção entre “tempo de serviço docente” e “área disciplinar”: estudo do factor «flexibilidade»



À excepção do intervalo de docência [4-6] e independentemente da área disciplinar de pertença, a análise das respostas dos três grupos em comparação acusa uma tendência para reduzir a importância concedida a este factor à medida que os professores ganham experiência docente.

À semelhança do capítulo reservado à apresentação das REALIDADES da cooperação entre professores, a exposição dos desafios da cooperação entre professores obedece à mesma estrutura e será alicerçada em dados qualitativos e quantitativos.

Os dados de natureza qualitativa foram agrupados em três categorias – «factores pessoais e profissionais», «clima grupal» e «factores organizacionais». No que respeita aos dados quantitativos, o tratamento dos dados presentes na escala que contém itens dicotómicos originou dois factores – «impactos profissionais e organizacionais» (IprofOrg) e «problemas comunicacionais» (ProbCom). O tratamento estatístico aplicado à escala tipo Likert, apresentado no capítulo em que é descrita metodologia seguida, produziu dois factores – «IpEA» e «Necf».

A descrição dos **DESAFIOS** que são postos pela cooperação entre professores em meio escolar levou-nos a formular as seguintes questões gerais:

4 – Quais são os factores inibidores à cooperação entre professores?

5 – Quais são os impactos que a cooperação pode produzir no quotidiano da actividade profissional dos professores?

5.1 – Quais os impactos no ensino e aprendizagem (IpEA)?

5.2 – Quais os impactos produzidos junto da comunidade docente e na estrutura organizacional das escolas?

O estudo dos impactos na actividade dos professores e dos estabelecimentos de ensino atendeu às seguintes questões:

5.2.1 – Quais os impactos profissionais e organizacionais (IprofOrg) percebidos pelos professores?

5.2.2 – São percebidos problemas comunicacionais (ProbCom) por parte dos professores inquiridos?

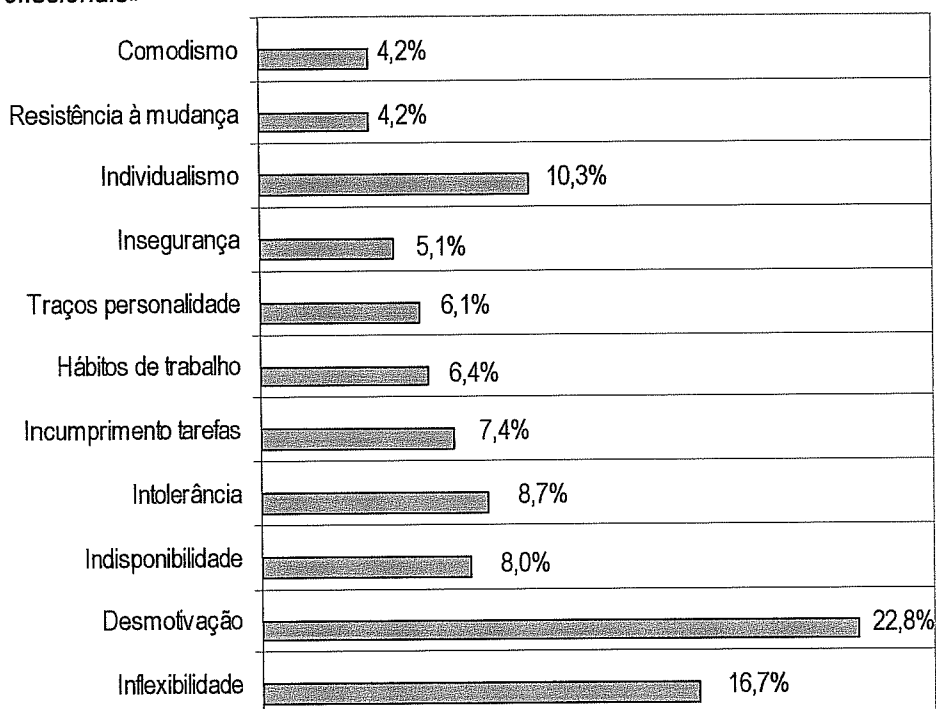
6 – Quais são as exigências que a cooperação lança no dia-a-dia dos professores?

Obstáculos à Cooperação entre Professores

Os obstáculos à cooperação são incorporados em três categorias que emergiram da análise de conteúdo efectuada às opiniões expressas pelos professores na primeira parte do inquérito, onde eram solicitados a identificar os factores que obstruem a cooperação entre professores. O tratamento qualitativo resultou nas categorias – «factores pessoais e profissionais», «clima grupal» e «factores organizacionais». Num primeiro momento será feita uma apresentação geral dos dados, seguindo-se uma descrição em função das variáveis sociodemográficas estudadas.

Gráfico n.º 26

Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais»

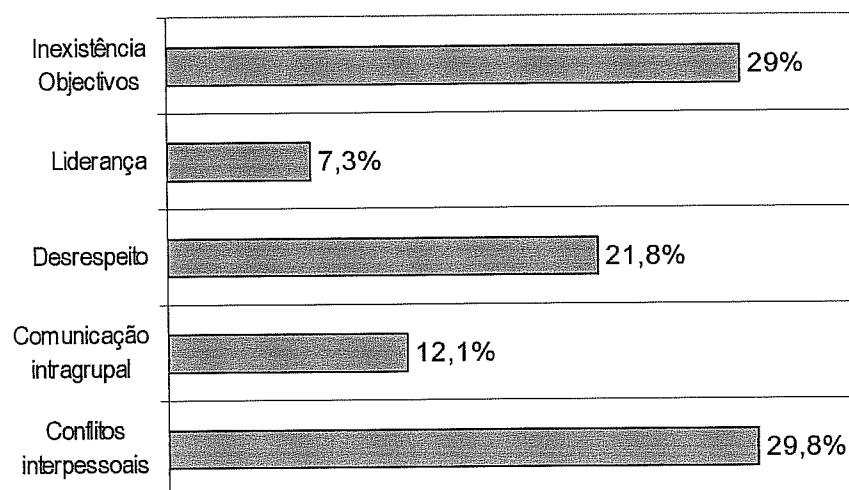


Os factores de ordem pessoal e profissional que mais contribuem para inibir a cooperação entre professores são a «desmotivação», a «inflexibilidade» e o «individualismo». A ordem de decrescente de importância é: **1º** – “A falta de empenhamento.” («desmotivação», 22,8%); **2º** – “Quando se pensa só na nossa própria posição...” («inflexibilidade», 16,7%); **3º** – “Hábitos de trabalho individual.” («individualismo», 10,7%); **4º** – “...falta de tolerância para com as opiniões diferentes...” («intolerância», 8,7%); **5º** – “Indisponibilidade para participar no

trabalho de equipa.” («indisponibilidade», 8%); **6º** – “Pode haver problemas quando algum dos professores não cumprem tarefas previamente delineadas...” («incumprimento de tarefas», 7,4%); **7º** – “Ritmos e hábitos de trabalho diferentes.” («hábitos de trabalho», 6,4%); **8º** – “Por vezes incompatibilidade de personalidades no conselho de turma ou equipa.” («traços de personalidade», 6,1%); **9º** – “Insegurança pessoal.” («insegurança», 5,1%); **10º** – “O comodismo de muitos professores...” («comodismo», 4,2%); **11º** – “Relutância em enfrentar novos desafios.” («resistência à mudança», 4,2%).

Gráfico n.º 27

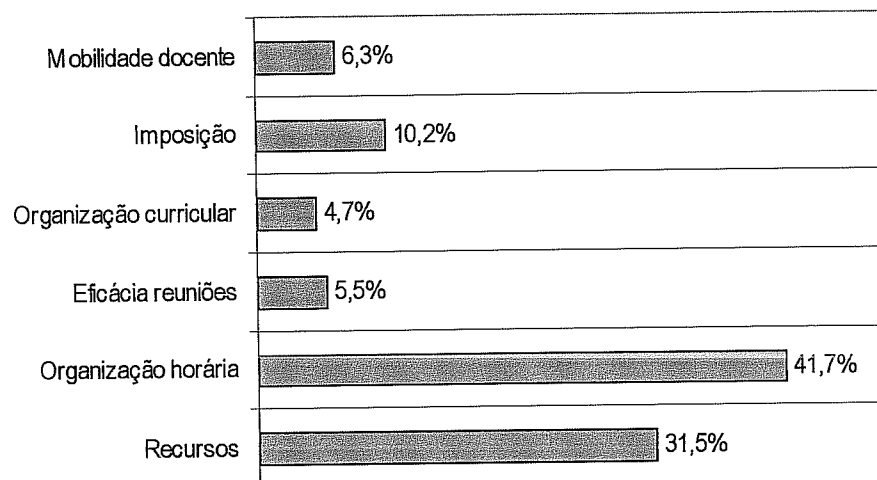
Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal»



A par de factores internos ao professor, foram avançados inibidores que se prendem com o clima relacional vivido nas equipas. Os três factores mais relevantes são os «conflitos interpessoais», a «inexistência de objectivos» e o «desrespeito» pelos outros. A sua descrição mais detalhada e seguindo uma ordem decrescente de importância é a seguinte: **1º** – “...relações conflituosas dos membros da equipa.” («conflitos interprofissionais», 29,8%); **2º** – “Ausência de objectivos comuns.” («inexistência de objectivos», 29%), **3º** - “Quando há desrespeito pela opinião dos restantes colegas.” («desrespeito», 21,8%); **4º** – “A falta de comunicação.” («comunicação intragrupal», 12,1%); **5º** – “...a prepotência de alguns, na condução de cargos de poder.” («liderança», 7,3%).

Gráfico n.º 28

Distribuição percentual das subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais»



Os factores de natureza logística e que manifestam a cultura organizacional das escolas emergem igualmente como factores inibidores ao processo de cooperação. A «organização horária», os «recursos» e a «imposição» surgem como os factores mais nomeados pelos professores. A ordem de importância das subcategorias que alinham na categoria «factores organizacionais» é: 1º – “O facto de os docentes não terem horas em conjunto no seu horário para se poderem reunir.” («organização horária», 41,7%); 2º – “A falta de um local apropriado ao trabalho em conjunto.” («recursos», 31,5%); 3º – “Quando as pessoas fazem algo por obrigação e não por convicção.” («imposição», 10,2%); 4º – “A grande mobilidade de professores de escola para escola.” («mobilidade docente», 6,3%); 5º – “Reuniões de trabalho pouco eficazes...” («eficácia das reuniões», 5,5%); 6º – “Os programas das disciplinas por vezes não permitem ou dificultam em grande medida a cooperação interdisciplinar.” («organização curricular», 4,7%).

4.1 – Os factores que inibem a cooperação entre professores diferem em função do género?

Quadro n.º 32.a

Cruzamento entre variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

Género	Estatísticas	Subcategorias						
		FPPinflex	FPPdesmot	FPPindisp	FPPintol	FPPinctaref	FPPhabtrab	FPPtraçpers
F	Fo	44	56	20	24	17	12	13
	Fe	39,08	54,4	19,16	19,92	16,86	15,32	14,56
	%	18,64%	23,73%	8,47%	10,17%	7,2%	5,08%	5,51%
	Ra	1,78	0,51	0,42	1,97	0,07	-1,82	-0,87
M	Fo	7	15	5	2	5	8	6
	Fe	11,92	16,6	5,84	6,08	5,14	4,68	4,44
	%	9,72%	20,83%	6,94%	2,78%	6,94%	11,11%	8,33%
	Ra	-1,78	-0,51	-0,42	-1,97	-0,07	1,82	0,87
Totais	Fo	51	71	25	26	22	20	19
	%	16,56%	23,05%	8,12%	8,44%	7,14%	6,49%	6,17%

Quadro n.º 32.b

Cruzamento entre variável “género” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

Género	Estatísticas	Subcategorias				Categoria
		FPPinseg	FPPindiv	FPPresmud	FPPcomod	FPP
F	Fo	13	23	9	5	236
	Fe	12,26	24,52	9,96	9,96	
	%	5,51%	9,75%	3,81%	2,12%	76,62%
	Ra	0,45	-0,67	-0,64	-3,32	
M	Fo	3	9	4	8	72
	Fe	3,74	7,48	3,04	3,04	
	%	4,17%	12,5%	5,56%	11,11%	23,38%
	Ra	-0,45	0,67	0,64	3,32	
Totais	Fo	16	32	13	13	308
	%	5,19%	10,39%	4,22%	4,22%	

A comparação estabelecida entre géneros relativamente aos «factores pessoais e profissionais» que impedem a eficácia da cooperação evidencia que:

- Os professores do género feminino valorizam acima do esperado as subcategorias «inflexibilidade» e «intolerância»;
- Os professores do género masculino valorizam acima do esperado para este grupo os «hábitos de trabalho» e o «comodismo», verificando-se que para a última subcategoria («comodismo») esta valorização é estatisticamente significativa ($\chi^2 = 20,797, p = ,015$).

Quadro n.º 33

Cruzamento entre a variável "género" e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)

Género	Estatísticas	Subcategorias					Categoria
		CGconflit	CGccgrup	CGdesresp	CGlider	CGinexobj	CG
F	Fo	26	10	21	5	29	91
	Fe	27,37	11,1	19,98	6,66	25,89	
	%	28,57%	10,99%	23,08%	5,49%	31,87%	73,98%
	Ra	-0,62	-0,69	0,51	-1,31	1,41	
M	Fo	11	5	6	4	6	32
	Fe	9,63	3,9	7,02	2,34	9,11	
	%	34,38%	15,63%	18,75%	12,5%	18,75%	26,02%
	Ra	0,62	0,69	-0,51	1,31	-1,41	
Totais	Fo	37	15	27	9	35	123
	%	30,08%	12,2%	21,95%	7,32%	28,46%	

As divergências mais salientes resultantes da comparação entre professoras e professores no que respeita aos factores ligados ao «clima grupal» que afectam negativamente a cooperação estão consubstanciadas às subcategorias «liderança» e «inexistência de objectivos». Assim, verifica-se que era esperada uma maior valorização da «liderança» por parte das professoras e que os professores atribuem uma importância acima do esperado à «inexistência de objectivos».

Quadro n.º 34

Cruzamento entre a variável "género" e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)

Género	Estatísticas	Subcategorias						Categoria
		FORGrecur	FORGorghr	FORGefreu	FORGcurr	FORGimpos	FORGmdoc	FORG
F	Fo	34	43	4	5	11	4	101
	Fe	32,06	41,68	5,61	4,81	10,42	6,41	
	%	33,66%	42,57%	3,96%	4,95%	10,89%	3,96%	80,16%
	Ra	0,93	0,6	-1,57	0,2	0,43	-2,21	
M	Fo	6	9	3	1	2	4	25
	Fe	7,94	10,32	1,39	1,19	2,58	1,59	
	%	24%	36%	12%	4%	8%	16%	19,84%
	Ra	-0,93	-0,60	1,57	-0,2	-0,43	2,21	
Totais	Fo	40	52	7	6	13	8	126
	%	31,75%	41,27%	5,56%	4,76%	10,32%	6,35%	

As subcategorias que mais contribuem para acentuar as discrepâncias entre géneros são a «eficácia das reuniões» e «mobilidade docente». Constatou-se que os professores concedem a estes factores organizacionais uma importância superior à das professoras.

4.2 – Os factores que inibem a colaboração entre professores diferem em função do tempo de serviço docente?

Quadro n.º 35.a

Cruzamento entre variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

TSD	Estatísticas	Subcategorias						
		FPPinflex	FPPdesmot	FPPindisp	FPPintol	FPPinctaref	FPPhabtrab	FPPtraçpers
[1-3]	Fo	5	14	1	4	1	1	1
	Fe	4,6	6,86	2,25	2,45	2,16	1,96	1,67
	%	17,24%	48,28%	3,45%	13,79%	3,45%	3,45%	3,45%
	Ra	0,21	3,29	-0,92	1,09	-0,86	-0,75	-0,56
[4-6]	Fo	7	9	0	2	3	1	2
	Fe	4,45	6,62	2,18	2,36	2,08	1,89	1,61
	%	25%	32,14%	0%	7,14%	10,71%	3,57%	7,14%
	Ra	1,39	1,11	-1,61	-0,26	0,7	-0,71	0,33
[7-24]	Fo	25	30	14	13	12	13	11
	Fe	26,68	39,73	13,05	14,19	12,49	11,35	9,65
	%	14,88%	17,86%	8,33%	7,74%	7,14%	7,74%	6,55%
	Ra	-0,54	-2,69	0,41	-0,5	-0,22	0,77	0,68
[25-35]	Fo	10	17	8	6	6	5	3
	Fe	11,27	16,79	5,52	5,99	5,28	4,79	4,07
	%	14,08%	23,94%	11,27%	8,45%	8,45%	7,04%	4,22%
	Ra	-0,47	0,07	1,26	0	0,37	0,11	-0,63
Totais	Fo	47	70	23	25	22	20	17
	%	15,88%	23,65%	7,77%	8,45%	7,43%	6,76%	5,74%

Quadro n.º 35.b

Cruzamento entre variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

Género	Estatísticas	Subcategorias				Categoria
		FPPinseg	FPPindiv	FPPresmud	FPPcomod	FPP
[1-3]	Fo	0	1	0	1	29
	Fe	1,47	3,04	1,27	1,27	
	%	0%	3,45%	0%	3,45%	9,8%
	Ra	-1,31	-1,3	-1,22	-0,26	
[4-6]	Fo	0	2	1	1	28
	Fe	1,42	2,93	1,23	1,23	
	%	0%	7,14%	3,57%	3,57%	9,46%
	Ra	-1,28	-0,6	-0,22	-0,22	
[7-24]	Fo	11	24	8	7	168
	Fe	8,51	17,59	7,38	7,38	
	%	6,55%	14,29%	4,76%	4,17%	56,76%
	Ra	1,33	2,45	0,36	-0,22	
[25-35]	Fo	4	4	4	4	71
	Fe	3,6	7,44	3,12	3,12	
	%	5,63%	5,63%	5,63%	5,63%	23,98%
	Ra	0,25	-1,53	0,59	0,59	
Totais	Fo	15	31	13	13	296
	%	5,07%	10,47%	4,39%	4,39%	

A análise dos dados dispostos nos quadros n.ºs 35.a e 35.a permite retirar as seguintes ilações:

- Os professores menos experientes (com serviço entre 1 e 3 anos) valorizam acima do esperado os factores «desmotivação» e «intolerância» e desvalorizam a «insegurança» e a «resistência à mudança»;
- Os professores que pertencem ao intervalo de docência [4-6] atribuem uma importância acima da frequência esperada nas subcategorias «inflexibilidade» e «desmotivação» e obtêm frequências aquém das esperadas nas subcategorias «indisponibilidade» e «insegurança»;
- Os professores com tempo de serviço docente situado entre 7 e 24 anos concedem uma importância acima do valor esperado nas subcategorias «individualismo» e «insegurança» e desvalorizam o factor «desmotivação».
- Os professores com maior experiência docente (TSD entre 25 e 35 anos) destacam-se por serem os que apresentam um padrão de resultados mais estável, i.e., que menos se afasta das frequências médias observadas. Este grupo atribui uma importância acima do esperado no factor «indisponibilidade» e não valoriza suficientemente o «individualismo».

Da análise comparativa entre os grupos de docências formados, é de sublinhar que a valorização ou pouca ênfase dada ao factor «individualismo» apenas ocorre nos professores que detêm maior experiência docente.

Quadro n.º 36

Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «clima grupal» (CG)

TSD	Estatísticas	Subcategorias					Categoria
		CGconflit	CGccgrup	CGdesresp	CGlider	CGinexobj	CG
[1-3]	Fo	6	2	4	0	3	15
	Fe	4,59	1,86	3,22	1,12	4,21	
	%	40%	13,33%	26,67%	0%	20%	12,4%
	Ra	0,85	0,12	0,52	-1,17	-0,75	
[4-6]	Fo	2	0	3	0	3	8
	Fe	2,45	0,99	1,72	0,6	2,25	
	%	25%	0%	37,5%	0%	37,5%	6,6%
	Ra	-0,35	-1,1	1,14	-0,83	0,61	
[7-24]	Fo	21	8	13	6	18	66
	Fe	20,18	8,18	14,18	4,91	18,55	
	%	31,82%	12,12%	19,7%	9,09%	27,27%	54,5%
	Ra	0,32	-0,1	-0,53	0,76	-0,22	
[25-35]	Fo	8	5	6	3	10	32
	Fe	9,79	3,97	6,88	2,38	8,99	
	%	25%	15,63%	18,75%	9,38%	31,25%	26,5%
	Ra	-0,8	0,65	-0,44	0,49	0,46	
Totais	Fo	37	15	26	9	34	121
	%	30,58%	12,4%	21,49%	7,44%	28,1%	

O estudo da dispersão das respostas dos professores em função da variável sociodemográfica “tempo de serviço docente” na categoria «clima grupal» não assinala discrepâncias de maior relevo. Para o grupo de docência situado entre 1 e 3 anos esperava-se que atribuisse maior relevância ao factor «liderança» e os professores com 4 a 6 anos de serviço sobrevalorizam o factor «desrespeito» e subvalorizam a «comunicação intragrupal».

Quadro n.º 37

Cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores organizacionais» (FORG)

TSD	Estatísticas	Subcategorias						Categoria
		FORGrecr	FORGorghr	FORGefreu	FORGcurr	FORGimpos	FORGmdoc	FORG
[1-3]	Fo	3	4	0	1	1	4	13
	Fe	4,16	5,41	0,73	0,62	1,25	0,83	
	%	23,08%	30,77%	0%	7,69%	7,69%	30,77%	10,4%
	Ra	-0,73	-0,84	-0,93	0,52	-0,25	3,79	
[4-6]	Fo	5	5	0	1	1	1	13
	Fe	4,16	5,41	0,73	0,62	1,25	0,83	
	%	38,46%	38,46%	0%	7,69%	7,69%	7,69%	10,4%
	Ra	0,53	-0,24	-0,93	0,52	-0,25	0,2	
[7-24]	Fo	25	36	2	3	6	3	75
	Fe	24	31,2	4,2	3,6	7,2	4,8	
	%	33,33%	48%	2,67%	4%	8%	4%	60%
	Ra	0,39	1,78	-1,75	-0,51	-0,74	-1,34	
[25-35]	Fo	7	7	5	1	4	0	24
	Fe	7,68	9,98	1,34	1,15	2,3	1,54	
	%	29,17%	29,17%	20,83%	4,17%	16,67%	0%	19,2%
	Ra	-0,33	-1,37	3,61	-0,16	1,31	-1,43	
Totais	Fo	40	52	7	6	12	8	125
	%	32%	41,6%	5,6%	4,8%	9,6%	6,4%	

Contrariamente aos resultados respeitantes à categoria «clima grupal», os professores com maior experiência, comparativamente aos que possuem menos experiência, destacam-se pelo facto de revelarem um maior número de discrepâncias. A análise mais detalhada dos dados disponíveis no quadro n.º 37 revela que:

- Os professores com menos experiência docente [1-3] atribuem uma importância acima da frequência esperada à subcategoria «mobilidade docente»;
- Os professores com tempo de serviço docente entre os 7 e 24 anos sobrevalorizam a «organização horária» e subvalorizam a «eficácia das reuniões» e a «mobilidade docente»;
- Os professores com experiência docente mais elevada [25-35] atribuem uma importância acima do esperado às subcategorias «eficácia das reuniões» e «imposição» e não valorizam o suficiente a «mobilidade docente».

4.3 – Os factores que inibem a colaboração entre professores diferem em da função da área disciplinar a que pertencem?

Quadro n.º 38.a

Cruzamento entre variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

Área disciplinar	Estatísticas	Subcategorias						
		FPPinflex	FPPdesmot	FPPindisp	FPPintol	FPPinctaref	FPPhabtrab	FPPtraçpers
Humanidades	Fo	25	31	11	12	9	6	11
	Fe	23,36	34,51	10,62	12,21	11,15	9,03	9,56
	%	17,12%	21,23%	7,53%	8,22%	6,16%	4,11%	7,53%
	Ra	0,54	-1	0,18	-0,09	-0,98	-1,52	0,71
Ciências	Fo	13	22	5	9	6	8	5
	Fe	14,08	20,8	6,4	7,36	6,72	5,44	5,76
	%	14,77%	25%	5,68%	10,23%	6,82%	9,09%	5,68%
	Ra	-0,38	0,37	-0,7	0,77	-0,35	1,37	-0,4
Expressões	Fo	6	12	4	2	6	3	2
	Fe	6,56	9,69	2,98	3,43	3,13	2,53	2,68
	%	14,63%	29,27%	9,76%	4,88%	14,63%	7,32%	4,88%
	Ra	-0,26	0,92	0,66	-0,87	1,83	0,33	-0,47
Totais	Fo	44	65	20	23	21	17	18
	%	16%	23,64%	7,27%	8,36%	7,64%	6,18%	6,55%

Quadro n.º 38.b

Cruzamento entre variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» (FPP)

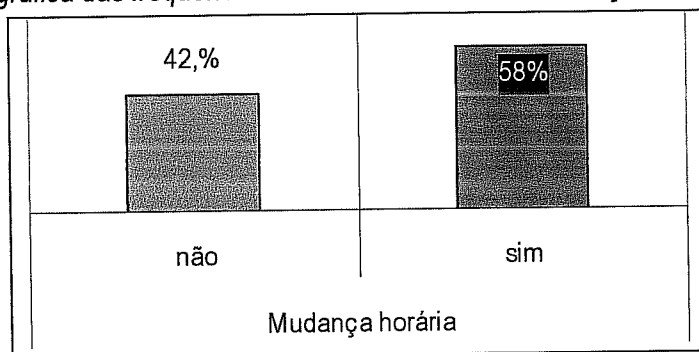
Área disciplinar	Estatísticas	Subcategorias				Categoria
		FPPinseg	FPPindiv	FPPresmud	FPPcomod	FPP
Humanidades	Fo	8	17	8	8	146
	Fe	6,9	15,4	6,9	6,37	
	%	5,48%	11,64%	5,48%	5,48%	53,1%
	Ra	0,63	0,63	0,63	0,96	
Ciências	Fo	3	10	5	2	88
	Fe	4,16	9,28	4,16	3,84	
	%	3,41%	11,36%	5,68%	2,27%	32%
	Ra	-0,71	0,3	0,51	-1,16	
Expressões	Fo	2	2	0	2	41
	Fe	1,94	4,32	1,94	1,79	
	%	4,88%	4,88%	0%	4,88%	14,9%
	Ra	0,05	-1,28	-1,55	0,17	
Totais	Fo	13	29	13	12	275
	%	4,73%	10,55%	4,73%	4,36%	

O cruzamento entre variável “área disciplinar” e as subcategorias que caracterizam a categoria «factores pessoais e profissionais» evidencia que:

- Os professores que leccionam na área de “humanidades” não valorizam suficientemente os «hábitos de trabalho» e «desmotivação» como factores que coíbem os professores a cooperar;

Gráfico n.º 41

Representação gráfica das frequências observadas no item «mudança horária»



“A participação em experiências de cooperação implica mudanças substanciais na gestão horária.” (item 7). Cinquenta e oito por cento dos professores defendem que a cooperação implica mexidas na gestão e organização dos horários dos docentes.

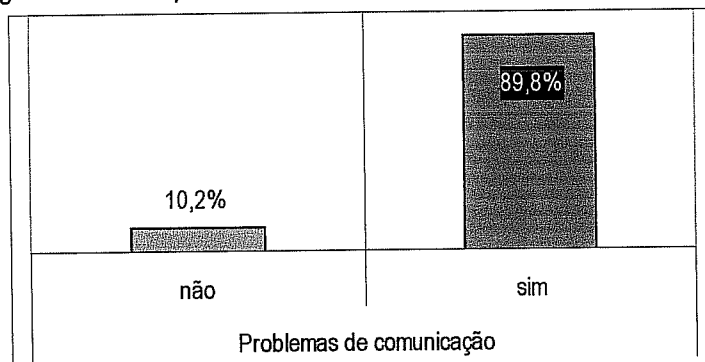
Problemas comunicacionais

O factor “problemas comunicacionais” foi obtido a partir da PRINCALS aplicada aos itens dicotómicos. Este factor, nomeado por ProbCom, congrega três itens. A sua apresentação é guiada pela seguinte questão:

5.2.2 – São percebidos problemas comunicacionais (ProbCom) por parte dos professores inquiridos?

Gráfico n.º 42

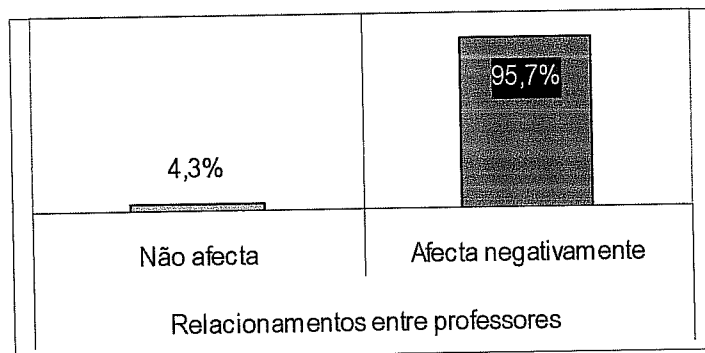
Representação gráfica das frequências observadas no item «problemas de comunicação»



Aproximadamente noventa por cento dos professores considera que “O reforço de práticas de cooperação na minha escola pode contribuir para o aumento de problemas de comunicação.” (item 1). Trata-se de uma percentagem muito elevada e traduz uma das principais preocupações dos professores em matéria de impactos directos da cooperação

Gráfico n.º 43

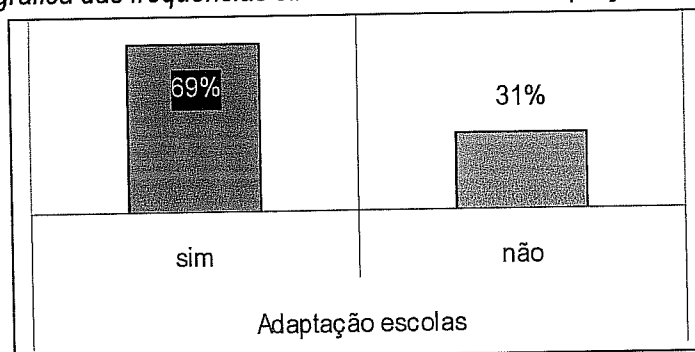
Representação gráfica das frequências observadas no item «relacionamentos entre professores»



Para além de contribuir para o aumento de problemas de comunicação, “O incremento da cooperação poderá afectar negativamente os relacionamentos entre professores.” (item 4), contribuindo para um clima relacional pouco favorável.

Gráfico n.º 44

Representação gráfica das frequências observadas no item «adaptação das escolas»



Não obstante os conflitos comunicacionais e os relacionamentos interprofissionais menos positivos que possam ocorrer, cerca de dois terços dos professores considera “...que a cultura organizacional da minha escola se adapta facilmente aos desafios colocados pela cooperação.” (item 3).

A par da descrição geral dos itens, foi estudado o comportamento de um conjunto de variáveis a partir da influência de outros variáveis que actuam como preditores. A previsão foi examinada através do procedimento CATREG (Regressão Categórica). Desta análise resultaram três modelos, sendo a sua apresentação feita por grau decrescente de poder preditivo.

Quadro n.º 44

Resumo do modelo 1: previsão do item «*adaptação das escolas*» a partir dos itens «*problemas de comunicação*», «*impactos orçamentais*» e «*mudança horária*»

	ANOVA		Itens	Coeficientes estandardizados		
				Beta	F	Sig.
R ² ajustado	F	Sig.	Problemas de comunicação	,276	33,927	,000
,114	18,405	,000	Impactos orçamentais	,026	,287	,593
			Mudança horária	,165	11,024	,001

Variável dependente: Adaptação das escolas

Preditores: Problemas de comunicação | Impactos orçamentais | Mudança horária

O primeiro modelo, que permite explicar e prever o comportamento das variáveis analisadas, mostra que os «problemas de comunicação» (276 professores) e a «mudança horária» (165 professores) podem determinar a capacidade de adaptação das escolas aos desafios impostos pela cooperação. É de salientar que a variável «impactos orçamentais» foi excluída do modelo.

Quadro n.º 45

Resumo do modelo 2: previsão do item «*confiança nas próprias capacidades*» a partir dos itens «*existência de recursos de apoio*» e «*mudança horária*»

	ANOVA		Itens	Coeficientes estandardizados		
				Beta	F	Sig.
R ² ajustado	F	Sig.	Existência de recursos de apoio	,276	52,687	,000
,124	29,923	,000	Mudança horária	,165	,825	,364

Variável dependente: Confiança

Preditores: Existência de recursos de apoio | Mudança horária

O segundo modelo contempla factores mais directamente ligados à cultura organizacional da escola. A interpretação de β permite avaliar sobre o seu poder preditivo, o que nos leva a estimar que aproximadamente 276 professores consideram a (in)existência de recursos e 165 professores a mudança horária como factores que podem condicionar a sua disponibilidade para cooperarem.

Quadro n.º 46

Resumo do modelo 3: previsão do item «confiança nas próprias capacidades» a partir dos itens «adaptação das escolas» e «respeito pelos hábitos de trabalho»

R ² ajustado	ANOVA		Itens	Coeficientes estandardizados		
	F	Sig.		Beta	F	Sig.
,128	31,438	,000	Adaptação das escolas	,209	20,425	,000
			Respeito pelos hábitos de trabalho	,274	35,252	,000

Variável dependente: Confiança

Preditores: Adaptação das escolas | Respeito pelos hábitos de trabalho

O terceiro modelo, que integra também variáveis ligadas à cultura organizacional da escola, é o mais potente e prevê que a (in)adaptação das escolas e o (des)respeito pelos hábitos de trabalho pode estar na origem na falta de confiança nas capacidades dos professores. A interpretação de β mostra que: 1º – 209 professores consideram que as dificuldades de adaptação das escolas podem contribuir para a desconfiança, e; 2º – 274 professores julgam que a falta de respeito pelos hábitos de trabalho pode prever o comportamento destes em duvidarem sobre as suas próprias capacidades para cooperarem.

5.2.1 – Os impactos profissionais e organizacionais (lprofOrg) percebidos pelos professores diferem em função do género?

Quadro n.º 47

Distribuição de frequências do item «confiança nas próprias capacidades»: análise comparativa da variável “género”

Género	Estatísticas	Confiança nas próprias capacidades		Total
		sim	não	
Feminino	Fo	306	16	322
	Fe	301,59	20,41	
	%	95,03%	4,97%	
	Ra	2,04	-2,04	
Masculino	Fo	93	11	104
	Fe	97,41	6,59	
	%	89,42%	10,58%	
	Ra	-2,04	2,04	
Total	Fo	399	27	426
	%	93,66%	6,34%	

Fo – frequência observada | Fe – frequência esperada | Ra – residuais ajustados

Foram encontradas diferenças significativas entre géneros no item «confiança nas próprias capacidades», tendo-se registado uma sobrevalorização por parte das professoras e uma subvalorização junto dos professores ($\chi^2 = 4,165$, $p = ,04$).

Quadro n.º 48

Teste de significância de diferença de médias aplicado ao item «confiança nas próprias capacidades»: análise da variável "género"

Item	Género	n	Média ordenada	Mann-Whitney U	Sig. (bi-caudal)
Confiança	Feminino	322	216,42	15805	,042
	Masculino	104	204,47		

A aplicação do teste de Mann-Whitney permitiu aferir a natureza das diferenças encontradas. De facto, a consulta do tratamento estatístico disponível no quadro n.º 48 mostra que as professoras obtêm médias ordenadas mais elevadas do que os professores ($U=15805$, $p=0,42$), resultado que vem confirmar a conclusão que este grupo confia mais nas suas capacidades para lidar com os desafios impostos pela cooperação.

5.2.2 – Os impactos profissionais e organizacionais (lprofOrg) percebidos pelos professores diferem em função do tempo de serviço docente?

Quadro n.º 49

Distribuição de frequências do item «respeito pelos hábitos de trabalho»: análise comparativa da variável "tempo de serviço docente"

TSD	Estatísticas	Respeito pelos hábitos de trabalho		Total
		sim	não	
[1-3]	Fo	42	8	50
	Fe	45,81	4,19	
	%	84%	16%	
	Ra	-2,08	2,08	
[4-6]	Fo	37	0	37
	Fe	33,9	3,1	
	%	100%	0%	
	Ra	1,93	-1,93	
[7-24]	Fo	223	23	246
	Fe	225,4	20,6	
	%	90,65%	9,35%	
	Ra	-0,86	0,86	
[25-35]	Fo	81	4	85
	Fe	77,88	7,12	
	%	95,29%	4,71%	
	Ra	1,37	-1,37	
Total	Fo	383	35	418
%	91,63%	8,37%		

O uso do teste de Qui-Quadrado de Pearson ($\chi^2 = 8,968$, $p = ,03$) identificou uma associação entre a variável TSD (tempo de serviço docente) e o item «respeito pelos hábitos de trabalho». Essa relação significativa foi confirmada através da aplicação de vários testes de Mann-Whitney.

Quadro n.º 50

Teste de significância de diferença de médias aplicado ao item «respeito pelos hábitos de trabalho»: análise da variável “tempo de serviço docente”

Item	TSD	n	Média ordenada	Mann-Whitney U	Sig. (bi-caudal)
Respeito pelos hábitos de trabalho	[1 - 3]	50	41,04	777	,011
	[4 - 6]	37	48,00		
	[1 - 3]	50	63,20	1885	,027
	[25 - 35]	85	70,82		

A comparação entre intervalos de docência mostra que os professores menos experientes [1-3] obtêm médias ordenadas mais baixas. Tal resultado significa que este grupo, comparativamente aos restantes, não está convicto que a cooperação respeite os hábitos de trabalho dos professores.

Quadro n.º 51

Distribuição de frequências do item «ganhos profissionais»: análise comparativa da variável “tempo de serviço docente”

TSD	Estatísticas	Ganhos profissionais		Total
		sim	não	
[1-3]	Fo	47	3	50
	Fe	48,82	1,18	
	%	94%	6%	
	Ra	-1,81	1,81	
[4-6]	Fo	35	2	37
	Fe	36,13	0,87	
	%	94,59%	5,41%	
	Ra	-1,28	1,28	
[7-24]	Fo	247	4	251
	Fe	245,09	5,91	
	%	98,41%	1,59%	
	Ra	1,24	-1,24	
[25-35]	Fo	86	1	87
	Fe	84,95	2,05	
	%	98,85%	1,15%	
	Ra	0,83	-0,83	
Total	Fo	415	10	425
	%	97,65%	2,35%	

Relativamente ao item «ganhos profissionais», verifica-se que os professores com menor experiência docente, e mais especificamente o intervalo docente situado entre 1 e 3 anos, apresentam maiores reservas quanto aos impactos profissionais que a cooperação possa ter junto dos professores ($\chi^2 = 8,968$, $p = ,03$).

Quadro n.º 52

Teste de significância de diferença de médias aplicado ao item «ganhos profissionais»: análise da variável “tempo de serviço docente”

Item	TSD	n	Média ordenada	Mann-Whitney U	Sig. (bi-caudal)
Ganhos profissionais	[1 - 3]	50	145,47	5998,5	,059
	[7 - 24]	251	152,10		

A comparação entre os intervalos [1-3] e [7-24] mostra uma tendência para diferenças significativas entre estes grupos. O valor da média ordenada registada pelos professores com tempo de serviço inferior certifica a subvalorização dos «ganhos profissionais» por parte dos professores com menos experiência de serviço assinalada anteriormente.

5.2.3 – Os impactos profissionais e organizacionais (IprofOrg) percebidos pelos professores diferem em função da área disciplinar?

Quadro n.º 53

Distribuição de frequências do item «respeito pelos hábitos de trabalho»: análise comparativa da variável “área disciplinar”

Área disciplinar	Estatísticas	Respeito pelos hábitos de trabalho		Total
		sim	não	
Humanidades	Fo	161	20	181
	Fe	165,49	15,51	
	%	88,95%	11,05%	47%
	Ra	-1,64	1,64	
Ciências	Fo	116	10	126
	Fe	11,2	10,8	
	%	92,06%	7,94%	32,73%
	Ra	0,31	-0,31	
Expressões	Fo	75	3	78
	Fe	71,31	6,69	
	%	96,15%	3,85%	20,27%
	Ra	1,67	-1,67	
Total	Fo	352	33	385
	%	91,43%	8,57%	

O estudo comparativo entre as áreas disciplinares mostra que os professores de “humanidades” subvalorizam o «respeito pelos hábitos» e que os professores de “expressões” sobreavaliam o efeito deste factor na vida profissional dos professores.

Quadro n.º 54

Teste de significância de diferença de médias aplicado ao item «respeito dos hábitos de trabalho»: análise da variável “área disciplinar”

Item	Área disciplinar	n	Média ordenada	Mann-Whitney U	Sig. (bi-caudal)
Respeito pelos hábitos de trabalho	Humanidades	181	127,19	6550,5	,062
	Expressões	78	136,52		

O teste de significância Mann-Whitney põe em evidência uma tendência para diferenças significativas entre os grupos disciplinares de “humanidades” e “expressões”. A leitura da média ordenada obtida pelos professores que leccionam disciplinas afectas às expressões confirma que estes profissionais, comparativamente aos colegas de “humanidades”, estão mais confiantes que a cooperação se rege pelo respeito dos seus hábitos de trabalho.

Quadro n.º 55

Distribuição de frequências do item «impactos orçamentais»: análise comparativa da variável “área disciplinar”

Área disciplinar	Estatísticas	Impactos orçamentais		Total
		sim	não	
Humanidades	Fo	158	19	177
	Fe	154,52	22,48	46,83%
	%	89,27%	10,73%	
	Ra	1,08	-1,08	
Ciências	Fo	103	23	126
	Fe	110	16	33,33%
	%	81,75%	18,25%	
	Ra	-2,29	2,29	
Expressões	Fo	69	6	75
	Fe	65,48	9,52	19,84%
	%	92%	8%	
	Ra	1,36	-1,36	
Total	Fo	330	48	378
	%	87,3%	12,7%	

Da leitura dos dados disponíveis no quadro n.º 55 há a reter que os professores de “ciências” são os mais optimistas quanto aos impactos no orçamento das escolas se estas incrementarem os níveis de cooperação. Esta percepção é confirmada através da comparação de médias ordenadas. A aplicação do teste de Mann-Whitney, que pode ser consultado no quadro n.º 56, permite verificar que o grupo disciplinar “ciências” obtém médias ordenadas mais baixas. O cálculo da comparação feita entre os professores de “ciências” e “expressões” identifica uma diferença estatisticamente significativa ($U=4240,5$, $p=0,46$).

Quadro n.º 56

Teste de significância de diferença de médias aplicado ao item «impactos orçamentais»: análise da variável "área disciplinar"

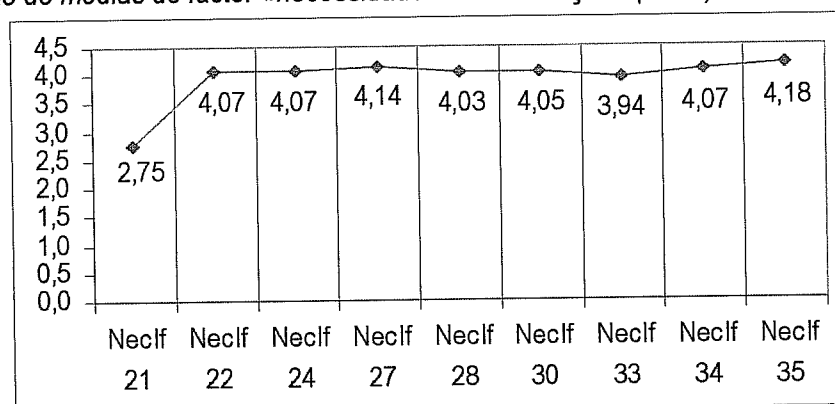
Item	Área disciplinar	n	Média ordenada	Mann-Whitney U	Sig. (bi-caudal)
Impactos orçamentais	Ciências	126	97,15	4240,5	,046
	Expressões	75	107,46		

Exigências da Cooperação entre Professores

A caracterização das exigências da cooperação entre professores é baseada num conjunto de 9 itens que avaliam as necessidades de informação e de formação dos professores. A título ilustrativo, inquiria-se os professores sobre se possuem "...poucos conhecimentos sobre cooperação entre professores." (item 21), se gostariam "...de conhecer os recursos de suporte à cooperação existentes na escola." (item 24) ou se gostariam "...de estabelecer contactos com outros colegas que me permitissem aprofundar este tema." (item 30).

Gráfico n.º 45

Distribuição de médias do factor «necessidades de informação» (NecIf)

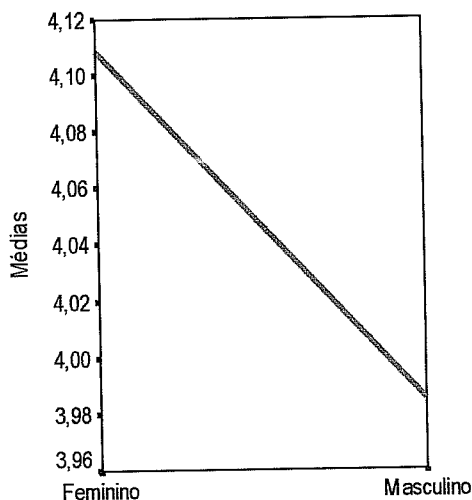


À excepção do item 21, que avalia os conhecimentos actuais dos professores em matéria de cooperação, os professores admitem ter muitas necessidades de informação. Tal ilação é comprovada com as médias elevadas verificadas ($M_{NecIf}=3,9$). O item em que se regista a média mais alta é o 35 ("Gostaria de conhecer o que outros colegas estão a desenvolver no âmbito da cooperação.").

6.1 – As percepções dos professores sobre as exigências da colaboração diferem em função do género?

Gráfico n.º 46

Representação gráfica das médias do factor
Neclf: análise comparativa da variável
"género"



Quadro n.º 57

Testes de significância de diferença de médias aplicados ao factor «necessidades de informação» (Neclf): análise da variável "género"

Factor	Género	n	Média	Teste igualdade de médias	
				t	Sig.
Neclf	Feminino	314	4,109	2,1552	0,03*
	Masculino	101	3,985		

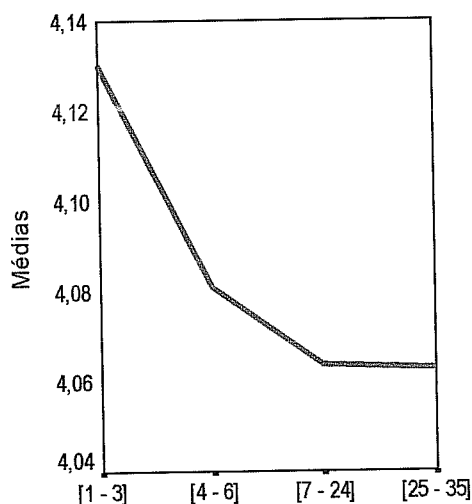
Dv – desvio padrão

Os professores do género feminino identificam maiores necessidades de informação do que os colegas do género masculino. A comparação de médias efectuada permite constatar uma significância na comparação entre géneros ($t=2,1552$, $p=0,03$).

6.2 – As percepções dos professores sobre as exigências da colaboração diferem em função do tempo de serviço docente?

Gráfico n.º 47

Representação gráfica das médias do factor Neclf: análise comparativa da variável “tempo de serviço docente”



Quadro n.º 58

Distribuição de médias do factor Neclf: análise comparativa da variável “tempo de serviço docente”

Factor	TSD	n	Médias	Dv
Neclf	[1 - 3]	47	4,13	,31
	[4 - 6]	37	4,08	,54
	[7 - 24]	247	4,06	,52
	[25 - 35]	76	4,06	,53

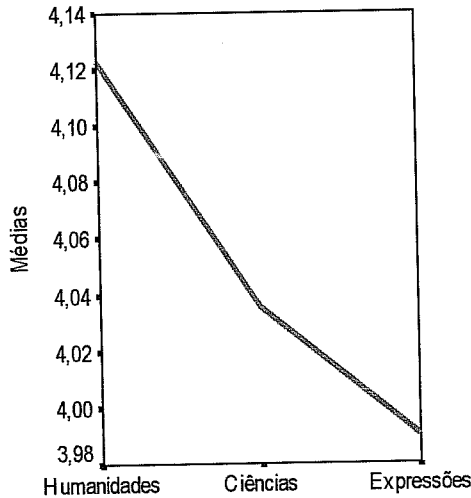
Dv – desvio padrão

Da análise dos dados constantes no gráfico n.º 47 e quadro n.º 58 há a registar que são os professores que detêm menos experiência docente, os que percebem maiores necessidades de informação. Há ainda a registar a tendência para as necessidades de informação diminuírem à medida que os professores ganham experiência de ensino.

6.3 – As percepções dos professores sobre as exigências da colaboração diferem em função da área disciplinar a que pertencem?

Gráfico n.º 48

Representação gráfica das médias do factor Neclf: análise comparativa da variável “área disciplinar”



Quadro n.º 59

Distribuição de médias do factor Neclf: análise comparativa da variável “área disciplinar”

Dv – desvio padrão

Área disciplinar	n	Média	Dv
Humanidades	174	4,12	,48
Ciências	127	4,03	,52
Expressões	74	3,98	,54

Os professores que leccionam cadeiras afins de “humanidades” admitem ter mais necessidades de informação. Contrariamente, os professores que trabalham em disciplinas ligadas às “expressões” são os que menos necessidades sentem. A aplicação de testes para averiguar a magnitude da diferença de médias não detectou diferenças significativas.

Relações entre Variáveis Sociodemográficas e os Desafios da Cooperação entre Professores

Este subcapítulo final é reservado ao estudo das relações entre as variáveis sociodemográficas (“género”, “tempo de serviço docente” e “área disciplinar”) e os factores que caracterizam os desafios da cooperação entre professores.

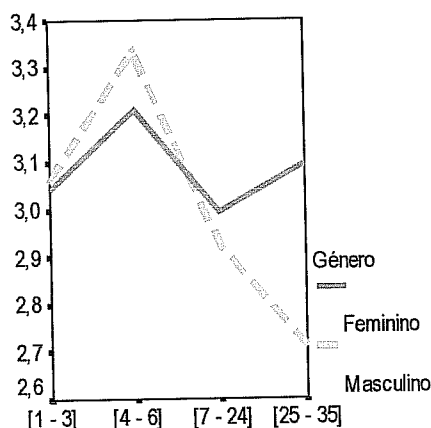
Obstáculos à Cooperação entre Professores

O estudo das relações entre o primeiro factor a ser descrito – obstáculos à cooperação – e as variáveis sociodemográficas não identificou associação entre as variáveis.

Impactos no ensino e na aprendizagem: estudo das relações entre as variáveis sociodemográficas e o factor «IpEA»

Gráfico n.º 49

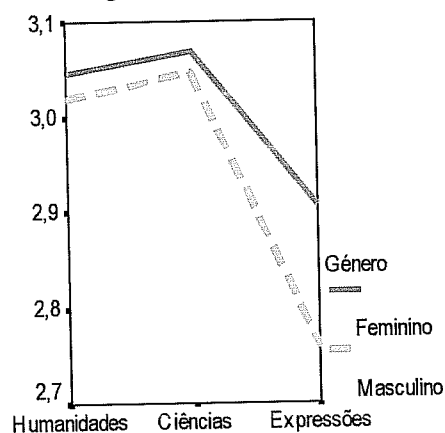
Representação da interação entre “género” e “TSD”: estudo do factor IpEA



Relativamente aos impactos no ensino e aprendizagem percebidos pelos professores, verifica-se que os professores do género masculino que pertencem ao segundo escalão de tempo de serviço docente [4-6] são os que prevêem maior influência deste factor. É de sublinhar também que a partir dos 6 anos de serviço regista-se uma tendência para os professores do género masculino a subestimarem os impactos que a cooperação tem no ensino e na aprendizagem.

Gráfico n.º 50

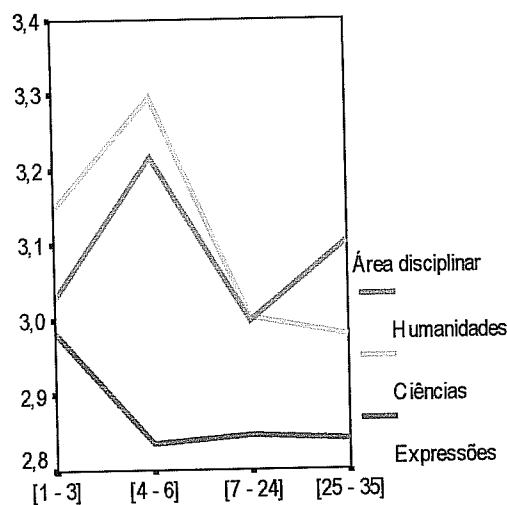
Representação da interacção entre "género" e "área disciplinar": estudo do factor IpEA



As professoras que leccionam em disciplinas pertencentes ao grupo das "ciências" antecipam mais impactos que os restantes grupos. Por oposição, os professores de "expressões" são os que obtêm médias mais baixas neste factor, indicando que este grupo é o que antevê uma menor quantidade de impactos decorrentes da implementação de experiências de cooperação.

Gráfico n.º 51

Representação da interacção entre "TSD" e "área disciplinar": estudo do factor IpEA



O cruzamento entre as variáveis "tempo de serviço docente" e "área disciplinar" revela uma confluência de opiniões entre os professores de "humanidades" e de "ciências" que possuem serviço docente entre 4 e 6 anos. A partir dos 6 anos de serviço assiste-se a uma tendência para os professores de "expressões" a desvalorizarem os impactos no ensino e na aprendizagem.

Impactos Profissionais e Organizacionais: cruzamento entre “género” e “área disciplinar”

Quadro n.º 60

Estudo da associação entre as variáveis “género”, “área disciplinar” e o item «mudança horária»

Género	Área disciplinar	Mudança horária	Estatísticas descritivas			Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
			Fo (%)	Fe (%)	Ra		
Masculino	Humanidades	Não	10 (2,7)	18,38 (4,96)	-2,38	Rv = 19,3202	,0072
	Expressões	Sim	17 (4,58)	10,14 (4,96)	2,48		

Rv- rácio de verosimilhança

O recurso à LOGLINEAR permitiu identificar o seguinte padrão: 1º – era esperado que os professores do género masculino que pertencem ao grupo “humanidades” expressassem um maior desacordo relativamente aos efeitos negativos na organização horária; 2º – os professores do género masculino que fazem parte do grupo “expressões” antecipam implicações na gestão horária mais elevadas que as esperadas.

Impactos profissionais e organizacionais: cruzamento entre “tempo de serviço docente” e “área disciplinar”

Quadro n.º 61

Estudo da associação entre as variáveis “género”, “área disciplinar” e os itens que caracterizam o factor «impactos profissionais e organizacionais»

TSD	Área disciplinar	Benefícios gerais da cooperação	Fo	Fe	Ra	Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
[4-6]	Ciências	Baixos custos e elevados benefícios	16	9,44	2,74	Rv = 15,6722	,016
[25-35]			17	24,62	-2,12		
[25-35]	Expressões		22	15,28	2,18		
TSD	Área disciplinar	Ganhos profissionais	Fo	Fe	Ra	Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
[4-6]	Ciências	Sim	17	10,31	2,66	Rv = 14,3226	,026
[25-35]			17	26,6	-2,57		
[25-35]	Expressões		23	16,6	1,99		
TSD	Área disciplinar	Respeito pelos hábitos de trabalho	Fo	Fe	Ra	Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
[4-6]	Ciências	Sim	19	11,03	3,09	Rv = 18,074	,006
[25-35]			15	25,07	-2,78		
[25-35]	Expressões		23	16,21	2,15		

Rv- rácio de verosimilhança

Quadro n.º 61 (cont.)

Estudo da associação entre as variáveis “género”, “área disciplinar” e os itens que caracterizam o factor «impactos profissionais e organizacionais»

TSD	Área disciplinar	Confiança nas próprias capacidades	Fo	Fe	Ra	Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
[4-6]	Ciências	Sim	15	9,25	2,41	Rv = 12,3278	,006
[25-35]			17	24,79	-2,16		
[25-35]	Expressões		22	15,81	1,98		
TSD	Área disciplinar	Compatibilidade profissional	Fo	Fe	Ra	Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
[4-6]	Ciências	Sim	18	10,43	2,99	Rv = 18,022	,001
[25-35]			15	25,43	-2,84		
[25-35]	Expressões		23	16,11	2,17		
TSD	Área disciplinar	Mudança horária	Fo	Fe	Ra	Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
[4-6]	Ciências	Não	12	5,53	3,58	Rv = 18,3436	,005
	Expressões		0	3,22	-2,12		
TSD	Área disciplinar	Impactos orçamentais	Fo	Fe	Ra	Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
[25-35]	Ciências	Sim	14	21,8	-2,28	Rv = 12,6873	,048
	Expressões		22	14,6	2,45		

Rv- rácio de verosimilhança

O estudo da associação entre as variáveis “género”, “área disciplinar” e os itens que caracterizam o factor «impactos profissionais e organizacionais» mostra o seguinte quadro de resultados:

- Relativamente aos benefícios gerais da cooperação, verifica-se que os professores com menos experiência docente [4-6] que leccionam na área disciplinar “ciências” e os professores mais experientes [25-25] que pertencem à área de “expressões” revelam uma maior concordância com os «baixos custos e benefícios elevados» associados à cooperação do que era esperado; opostamente, os professores que leccionam na mesma área e que têm mais experiência [25-35] subavaliam os benefícios associados à cooperação.
- No que concerne aos ganhos profissionais que os professores podem retirar das experiências de cooperação, os professores menos experientes [4-6] que leccionam na área de “ciências” e os professores mais experientes [25-25] que pertencem à área de “expressões” demonstram uma maior concordância com os ganhos profissionais decorrentes da cooperação; pelo contrário, era esperado que os professores mais experientes obtivessem uma frequência mais elevada neste item;

- A avaliação do item «respeito pelos hábitos de trabalho» mostra que os professores com tempo de serviço docente inferior [4-6] que leccionam cadeiras afectas à área de “ciências” e os professores mais experientes [25-25] que pertencem à área de “expressões” estão mais convencidos de que a cooperação respeitará os seus hábitos de trabalho; pelo contrário, os professores mais experientes revelam um maior cepticismo relativamente ao respeito pelas metodologias de trabalho;
- Os professores menos experientes [4-6] responsáveis pela leccionação de disciplinas ligadas às “ciências” e os professores mais experientes [25-25] que pertencem à área de “expressões” estão mais confiantes nas suas competências para lidar com os desafios da cooperação; em oposição, os professores com mais experiência pedagógica que leccionam na área de “ciências” põem mais em dúvida as suas competências;
- Os professores menos experientes [4-6] responsáveis pela leccionação de disciplinas ligadas às “ciências” e os professores mais experientes [25-25] que pertencem à área de “expressões” consideram que os desafios feitos pela cooperação são compatíveis com os seus objectivos profissionais; pelo contrário, os professores que possuem maior experiência pedagógica e que leccionam na área de “ciências” são renitentes quanto à compatibilização entre os seus objectivos profissionais e os desafios da cooperação;
- Esperava-se que os professores menos experientes [4-6] responsáveis pela leccionação de disciplinas ligadas às “ciências” revelassem uma maior discordância relativamente à ausência de efeitos negativos nos horários; estimava-se um maior número de professores menos experientes [4-6] afectos às “expressões” a referirem que a cooperação não terá efeitos na mudança horária;
- Os professores mais experientes [25-35] que leccionam na área de “expressões” sobreavaliam os efeitos que a cooperação poderá exercer na dotação orçamental das escolas; comparativamente aos colegas das “expressões”, os professores de “ciências” são menos pessimistas relativamente aos impactos financeiros da cooperação.

Problemas comunicacionais: cruzamento entre “tempo de serviço docente” e “área disciplinar”

Quadro n.º 62

Estudo da associação entre as variáveis “tempo de serviço docente”, “área disciplinar” e os itens que caracterizam o factor «problemas comunicacionais»

TSD	Área disciplinar	Problemas de comunicação	Fo	Fe	Ra	Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
[4-6]	Ciências	Sim	16	9,55	2,66	Rv = 15,8779	,014
[25-35]			12	22,4	-2,99		
[25-35]			Expressões	20	14,15		
TSD	Área disciplinar	Relacionamentos entre professores	Fo	Fe	Ra	Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
[25-35]	Ciências	Afecta negativamente	16	25,95	-2,71	Rv = 16,5843	,011
	Expressões		23	15,87	2,27		
TSD	Área disciplinar	Adaptação da escola	Fo	Fe	Ra	Estatística de “Goodness-of-fit”	Sig.
[25-35]	Ciências	Sim	11	18,19	-2,33	Rv = 14,5001	,024
	Expressões		18	10,61	2,85		

Rv- rácio de verosimilhança

O estudo da relação entre as variáveis “tempo de serviço docente”, “área disciplinar” e os itens que descrevem o item «problemas comunicacionais» revela o seguinte cenário:

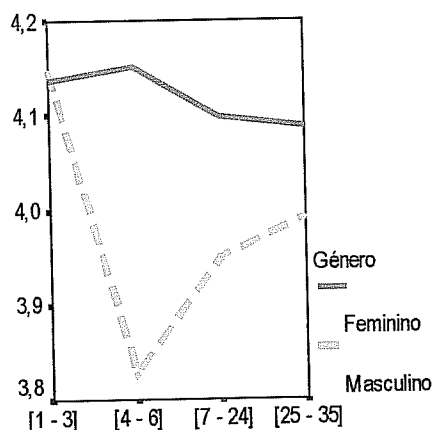
- Verifica-se que os professores com menos experiência docente [4-6] que leccionam na área disciplinar “ciências” e os professores mais experientes [25-25] que pertencem à área de “expressões” antecipam um número de «problemas de comunicação» acima do esperado; opostamente, era esperado que os professores que leccionam na mesma área e que têm mais experiência [25-35] atribuíssem uma maior importância a este item;
- Os professores mais experientes [25-35] e que exercem a sua actividade docente na área de “expressões”, quando inquiridos sobre se a cooperação afecta negativamente os relacionamentos entre a classe docente, atribuem uma importância acima do esperado; face à mesma questão, os professores, igualmente detentores de mais experiência, mas que leccionam na área de “ciências”, subvalorizam o facto da cooperação contribuir para a degradação das relações entre professores;
- Os professores mais experientes [25-35] que ensinam disciplinas da área de “expressões” são mais crentes na capacidade da escola em adaptar-se aos desafios da cooperação; em sentido contrário, os professores de “ciências” expressam mais

reservas quanto à capacidade de resposta da escola para enfrentar os constrangimentos impostos pela cooperação.

Exigências da Cooperação entre Professores: estudo das relações entre as variáveis sociodemográficas e o factor «Neclf»

Gráfico n.º 52

Representação da interacção entre “género” e “TSD”: estudo do factor Neclf

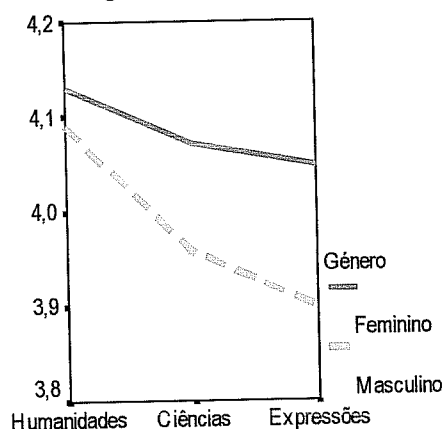


A interpretação dos dados que informam sobre as relações entre as variáveis “género”, “tempo de serviço docente” e o factor «Neclf» revela que:

- Os valores médios máximos e mínimos registados no factor «Neclf» ocorrem no intervalo de docência [4-6]; constata-se ainda que são as professoras que fazem parte deste escalão de docência as que percebem maiores necessidades de informação;
- Com excepção do intervalo de serviço [4-6], há uma tendência para as professoras perceberem menos necessidades de informação à medida que adquirem mais experiência docente.

Gráfico n.º 53

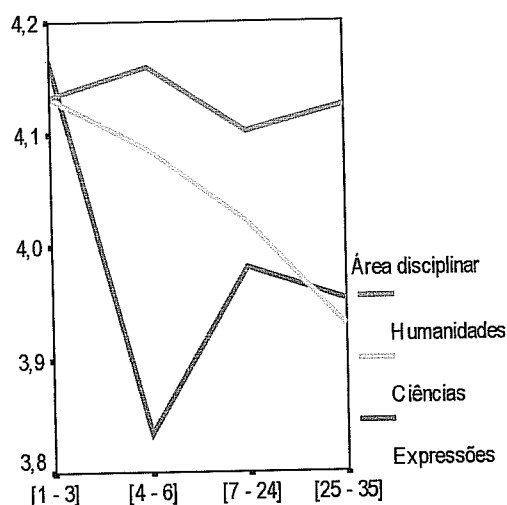
Representação da interação entre "género" e "área disciplinar": estudo do factor Necif



Os professores que leccionam na área de "humanidades" revelam maiores necessidades de informação, verificando-se uma convergência entre professores do género masculino e feminino. O estudo da interação entre "género", "área disciplinar" e o factor «Necif» revela que são os professores do género masculino que leccionam na área de "expressões" aqueles que admitem ter menos necessidades de informação.

Gráfico n.º 54

Representação da interação entre "TSD" e "área disciplinar": estudo do factor Necif



Os professores da área de "expressões" que pertencem ao intervalo de docência [4-6] são os que percebem menos necessidades de informação. Pelo contrário, os professores de "humanidades" do mesmo intervalo docente anseiam por obter mais informação relativamente à cooperação. É de salientar que, à medida que progredem na carreira, os professores de "ciências" há uma tendência para dispensarem informação e formação sobre cooperação.

Discussão dos **R**esultados

O capítulo final deste trabalho é reservado à interpretação dos resultados mais proeminentes que enquadram as questões de investigação delineadas para esta investigação. A discussão é alicerçada nas temáticas centrais deste trabalho empírico – REALIDADE(s) e DESAFIOS da cooperação entre professores - e tem por objectivo fazer uma apreciação qualitativa dos resultados e respectiva contextualização com a literatura que suporta teoricamente a presente investigação.

Realidade(s) da Cooperação entre Professores

O estudo e caracterização da REALIDADE(s) da cooperação entre professores procurou dar resposta a três questões gerais: 1ª – Quais são as percepções dos professores sobre cooperação?; 2ª – Quais são as práticas de cooperação existentes nas escolas?; 3ª - Quais são os factores que promovem a cooperação entre professores?

O que entendem os professores por cooperação?

Esta questão de investigação foi despoletada pela inexistência de significações consensuais (Friend & Cook, 2000) e pela retórica presente em muitas das definições conceptuais sobre cooperação apresentadas na literatura mais especializada (Johnson, 1998). A par do interesse em aceder às percepções dos professores sobre os elementos conceptuais que descrevem a cooperação, esta questão de investigação perseguia um segundo objectivo, que era o de examinar a aproximação ou afastamento entre as opiniões dos professores e as dos investigadores.

As representações dos professores inquiridos sobre o conceito de cooperação ancoram em dois núcleos centrais – trabalho em equipa e partilha – que reúnem, por sua vez, um total de 10 subcategorias.

O enquadramento do conceito de cooperação mediado pelas categorias «trabalho em equipa» e «partilha» é congruente com a proposta conceptual de Friend e Cook (2002), segundo a qual cooperar ou trabalho em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, em que está pressuposto a partilha

de experiências, conhecimentos e saberes-fazer que podem resultar numa tomada de decisão colectiva.

cooperação entre professores significa trabalho em equipa.

De acordo com cerca 60% dos professores inquiridos, cooperação significa trabalho em equipa. A sinonímia entre trabalho em equipa e cooperação reflecte as experiências de cooperação que ocorrem nas escolas, particularmente se atendermos ao facto de que 93% do trabalho em equipa é explicado pela planificação, entreaajuda e interdisciplinaridade. A elevada representatividade da planificação (62,5%) como componente explicativo do trabalho em equipa é confirmada por estudos recentes. Welch e Tulbert (2000), numa investigação que teve por objectivo validar socialmente a caracterização e as definições operacionais da cooperação verificaram que a planificação figurava entre os cinco componentes mais importantes da cooperação.

Pese embora o consenso em torno da planificação como enunciação mais importante do trabalho em equipa, a análise comparativa entre géneros revela que para as professoras que elegem o trabalho em equipa, cooperar significa, acima de tudo, trabalhar em equipa, reflectir e envolver-se em experiências de interdisciplinaridade; para os professores cooperar significa desenvolver experiências interdisciplinares e, em terceiro plano, reflectir sobre o trabalho realizado.

A inferência feita atrás, em que se estimava que o universo conceptual reflecte as experiências de cooperação reportadas pelos professores, é confirmada no estudo da variável género. Com efeito, a consulta das respostas dadas à segunda questão de investigação, em que se pretendia caracterizar as práticas de cooperação, permite constatar que os professores do género masculino referem exemplos de cooperação ligados à interdisciplinaridade acima do valor esperado para este grupo.

A análise da influência da variável “tempo de serviço docente” mostra que, para os professores que possuem menor experiência docente (entre 1 e 6 anos), cooperar significa, principalmente, planificar e reflectir em conjunto, enquanto que os mais experientes (com serviço entre os 7 e os 35) apontam a planificação e interdisciplinaridade como sendo os principais componentes do trabalho em equipa. A sinalização da interdisciplinaridade como

segundo componente representacional mais importante do trabalho em equipa por parte dos professores mais experientes é consonante com os resultados obtidos por este grupo nos relatos de experiências de cooperação. É de ressaltar ainda que se estimava um maior número de professores no meio da carreira (7 e os 24 anos de serviço) a nomearem definições conceptuais que se prendem com a reflexão.

A comparação entre as áreas disciplinares revela que, comparativamente às restantes áreas disciplinares, os professores que leccionam na área de “expressões” nomeiam em número superior definições conceptuais associadas à planificação e interdisciplinaridade e em quantidade inferior definições ligadas à reflexão.

cooperação entre professores significa partilha.

Cooperar significa, igualmente, partilhar. Esta é a opinião expressa por 60% dos inquiridos, segundo a qual cooperação pressupõe, essencialmente, partilha de informação, experiências e objectivos (Villa & Thousand, 1992). Walther-Thomas (1997) comunga da mesma convicção, e de acordo com esta autora, cooperar subentende um compromisso assumido de partilhar informação, conhecimentos, competências e responsabilidades. Ainda segundo esta investigadora, no contexto educativo, esta será a definição mais utilizada e mais divulgada.

Os professores do género masculino, comparativamente às professoras, sobrevalorizam o componente representacional «partilha de objectivos». No que diz respeito ao tempo de serviço docente, era esperado que os professores com menor experiência pedagógica nomeassem em número superior de partilha de experiências. À excepção do grupo de “ciências”, verifica-se um consenso entre os grupos disciplinares quanto à importância concedida ao componente «partilha de experiências» e «partilha de informação». Ao estabelecermos um comparativo entre ambos os grupos, constatamos que, enquanto os professores que pertencem à área de “humanidades” apontam a «partilha de recursos» como o terceiro componente mais relevante, o grupo de “expressões” destaca a «partilha de objectivos».

O aprofundamento das relações entre as variáveis “género”, “tempo de serviço docente”, “área disciplinar” e as subcategorias que compõem as duas definições gerais de cooperação - trabalho em equipa e partilha – mostrou que, relativamente ao componente representacional

«planificação», os professores do género masculino que leccionam na área de “humanidades” obtêm frequências observadas inferiores às esperadas e que os professores, também do género masculino, mas que pertencem à área de “expressões”, obtêm frequências observadas superiores às esperadas.

Em jeito de síntese, para os professores participantes neste estudo, cooperar é representado como sinónimo de «trabalho em equipa», operacionalizado através da planificação, interdisciplinaridade, entreajuda e reflexão, e de «partilha», partilha essa que se refere à comunhão de experiências, informação, objectivos, recursos, tarefas e metodologias de trabalho.

Por fim, é de salientar o aparente distanciamento entre as percepções dos professores e as definições avançadas na literatura. O enfoque nas questões que se prendem com aspectos mais de natureza processual reflecte uma perspectiva essencialmente pragmática da cooperação, o que contraria uma posição mais psicossocial presente na literatura.

Que tipo de experiências de cooperação existem nas escolas?

As experiências de cooperação que ocorrem nas escolas foram arrumadas em duas categorias – «actividades científico-pedagógicas» e «actividades lúdico-pedagógicas».

As actividades de carácter científico-pedagógico que decorrem nas escolas referem-se, por exemplo, a experiências interdisciplinares, apoios educativos a alunos com necessidades educativas especiais, planificação em conjunto, cooperação com colegas na área de projecto, parcerias na área curricular não disciplinar de estudo acompanhado, construção de instrumentos de avaliação, organização curricular e participação na construção do projecto educativo da escola.

As actividades de índole lúdicas com uma vertente pedagógica relatadas pelos professores abrangem as exposições, as visitas de estudo, os intercâmbios, as festividades que ocorrem nas escolas e as sessões em que são debatidos assuntos de variada ordem. É de ressaltar que a realização de debates, enquanto prática de cooperação, ocupa uma posição muito periférica no conjunto de exemplos de cooperação mencionados pelos professores (2,6%

Uma primeira observação é a de que a reflexão não figura como exemplo de cooperação entre professores. Uma segunda observação é a de que o carácter multidimensional das experiências de cooperação descritas encontra eco na afirmação de Hargreaves (1998), segundo a qual não existe uma forma de cooperação, mas sim diferentes formas de cooperação e de colegialidade.

experiências científico-pedagógicas.

Não obstante a interdisciplinaridade ser comumente aceite por ambos os géneros como exemplo de cooperação que regista maior frequência, verificam-se diferenças nos exemplos de cooperação secundariamente mencionados. Enquanto que os professores do género masculino nomeiam a área de projecto, a planificação e a avaliação como sendo as experiências mais frequentes, os professores do género feminino elegem os apoios educativos, a planificação e o estudo acompanhado.

O estudo da associação entre a variável demográfica "género" e as experiências que servem para ilustrar as «actividades científico-pedagógicas» revela que, para os professores do género feminino, era esperado um maior número de exemplos de cooperação relacionados com o projecto educativo de escola e com a área de projecto e que este grupo cita experiências ligadas ao estudo acompanhado e apoios educativos acima das frequências esperadas. Pelo contrário, os professores do género masculino fornecem exemplos de cooperação ligados ao projecto educativo de escola e à área de projecto acima do esperado e esperava-se que fornecessem mais exemplos de experiências de cooperação que se prendem com o estudo acompanhado e apoios educativos.

A ilação a retirar é a de que, aparentemente, as professoras estão mais envolvidas em experiências de cooperação de natureza directa (estudo acompanhado e apoio educativo) e que os professores estão mais despertados para experiências de cooperação indirecta (desenvolvimento de projectos).

A confrontação entre os grupos de docência, atendendo à subcategoria mais referenciada em segundo lugar, evidencia que os professores com menos experiência docente (entre 1 e 6 anos de serviço) identificam a planificação como prática de cooperação mais frequente, sendo esperado que descrevessem um maior número de experiências ligadas ao apoio

educativo, e que os professores que detêm mais experiência estão mais envolvidos em actividades de apoio educativo.

O facto da planificação emergir como experiência mais referida pelos professores com pouca experiência pedagógica pode ser explicada através do que Huberman (2000, p. 37) designa por “tendências gerais do ciclo de vida dos professores”, que permitem enquadrar este grupo de docência numa etapa a que chama de «entrada da carreira». Em traços gerais, este período da vida profissional dos professores caracteriza-se pela «sobrevivência» e «descoberta». Não será a planificação o instrumento mais adequado para fazer face à complexidade das situações profissionais que os professores em início de carreira experimentam?

No que concerne ao peso atribuído pelos professores mais experientes às experiências de cooperação relacionadas com os apoios educativos, segundo Huberman (2000), do ponto de vista do desenvolvimento da carreira, estes professores atravessam uma fase a que ele chama de «diversificação», na qual os professores procuram explorar novas situações e diversificar as suas experiências pedagógicas. O maior envolvimento nos apoios educativos sinaliza essa intenção de busca de novos desafios, como forma de não cair na rotina (Huberman, 2000).

O estudo da variável «área disciplinar» mostra que os professores que leccionam disciplinas das áreas de “humanidades” e “ciências” apresentam um padrão de experiências relativamente semelhante, registando-se uma maior divergência nas experiências que têm a ver com a interdisciplinaridade e o estudo acompanhado. Verifica-se, de igual modo, que os professores integrados na área das “ciências” destacam-se dos colegas das restantes áreas pela maior quantidade de exemplos que dão para ilustrar as experiências referentes ao estudo acompanhado e por referirem um número inferior ao esperado nas experiências interdisciplinares. É ainda de sublinhar que os professores da área de “expressões” apontam a área de projecto como o segundo exemplo de cooperação mais importante.

A conclusão de que os professores afectos à área de “expressões” revelam um maior envolvimento em experiências ligadas à interdisciplinaridade e área de projecto não constitui surpresa, atendendo a que, por tradição, as disciplinas de EVT, Educação Física e Educação

Musical caracterizam-se por uma forte interacção entre os professores que leccionam estas cadeiras e os restantes agrupamentos disciplinares.

experiências lúdico-pedagógicas.

Considerando como elementos comparativos as experiências de cooperação que ocupam a segunda e terceira posição nas frequências observadas, verificámos que os professores do género feminino referem experiências que envolvem intercâmbios e visitas de estudo, enquanto que os seus colegas do género masculino elegem os debates e as visitas como sendo as práticas de cooperação mais comuns nas suas escolas. Da comparação entre géneros conclui-se ainda que os professores nomeiam experiências de cooperação ligadas aos debates acima do valor esperado e que as professoras deveriam ter nomeado em quantidade superior este exemplo de cooperação.

Ao estabelecermos um paralelismo entre os quatro grupos de docência deparamo-nos com um quadro de resultados homogéneo. As experiências lúdicas e pedagógicas que apresentam uma frequência mais elevada são as exposições e as visitas de estudo. É de sublinhar ainda que os professores no meio da carreira (entre os 7 e os 24 anos de serviço), comparativamente aos restantes grupos de docência, participam num maior número de debates. A participação em debates pode denunciar um traço profissional deste grupo. De acordo com Huberman (2000), esta fase da carreira é igualmente caracterizada por uma postura activista, em que os professores se mostram mais interessados em introduzir discussões e reformas nas escolas.

A realização de exposições é a experiência de cooperação que mais contribui para acentuar as diferenças entre os grupos disciplinares. Constatou-se que os professores de "humanidades" são os que mais participam em exposições. Esperava-se, ainda, que os professores de "ciências" focassem mais exemplos de cooperação que têm a ver com exposições.

O estudo da associação entre as variáveis "género", "tempo de serviço docente", "área disciplinar" e as experiências de cooperação que servem para ilustrar as «actividades científico-pedagógicas» e as «actividades lúdico-pedagógicas» mostrou que os professores do género masculino que leccionam na área de "expressões" afirmam participar em

experiências interdisciplinares acima do que era esperado. Conclui-se, então, afirmando que os professores de “expressões” cooperam mais nas experiências interdisciplinares do que as professoras.

Quais são os factores que favorecem a cooperação?

O sucesso das experiências de cooperação entre professores está dependente de factores pessoais e profissionais, do clima social vivido no interior dos grupos de trabalho, da cultura organizacional que vigora nas equipas, da partilha e competências de comunicação, da capacidade de gestão do stresse e da flexibilidade demonstrada pelos membros que compõem a equipa.

factores pessoais e profissionais.

Os factores pessoais e profissionais que facilitam a cooperação envolvem a motivação, a receptividade ou abertura relativamente a opiniões diferentes, a capacidade organizativa, a flexibilidade, a afinidade profissional pessoal entre os elementos da equipa, o sentido de responsabilidade, a capacidade reflexiva sobre o trabalho, a capacidade para inovar, o sentido de humildade e o voluntariado.

A receptividade relativamente às contribuições dos restantes membros da equipa é um factor crucial e determina de uma forma decisiva as interacções entre professores. Bauwens e Hourcade (1995) defendem que os papéis e as exigências inerentes à cooperação implicam que, da parte dos participantes, exista uma vontade expressa de introduzir mudanças substantivas na forma como trabalham e interagem.

Pese embora a fraca contribuição do voluntariado como factor pessoal e profissional que promove a cooperação, A. Hargreaves (1998) defende que a cultura de cooperação envolve obrigatoriamente a construção de relações de trabalho espontâneas e não deve ser determinada por constrangimentos administrativos que forcem os professores para experiências de cooperação.

Friend e Cook (2000) e Pugach e Johnson (1995) partilham da mesma opinião, e defendem que a cooperação deve estar baseada essencialmente num regime voluntário e que não deve

ser imposta. A natureza voluntária da cooperação é determinada ainda pela necessidade de se evitar a colegialidade artificial (A. Hargreaves, 1998), que se caracteriza essencialmente pela existência de relações profissionais reguladas e impostas administrativamente, não partindo da iniciativa dos professores, fazendo com que a colegialidade seja uma obrigação.

A importância do carácter voluntário da cooperação está presente nas recomendações do estudo realizado por Luckner (1999), segundo as quais a participação dos professores em experiências de cooperação deve ser baseada no voluntariado, cabendo a estes o direito de escolha.

Ao estabelecermos uma comparação entre géneros, verificámos que as professoras atribuem uma importância à receptividade superior à dos seus pares do género masculino, e que os professores concedem uma significância superior à das professoras no factor responsabilidade.

A comparação entre os grupos que foram constituídos para agrupar os professores de acordo com a experiência profissional mostra que os professores com tempo de serviço situado entre os 4 e 6 anos, comparativamente aos restantes grupos de docência, atribuem uma maior importância à capacidade organizativa e que os professores com serviço entre 4 e 24 anos de serviço valorizam mais a responsabilidade e o sentido de humor do que os colegas menos e mais experientes.

A preocupação por parte dos professores menos experientes pelos aspectos que os informam sobre as suas capacidades de organização é explicado por um tema que é dominante nesta fase da carreira – o tacteamento –, no qual os professores, face ao ensaio e experimentação constantes, são impelidos a introduzirem um elevado grau de organização nos seus hábitos de trabalho (Huberman, 2000).

No que concerne ao papel que os grupos disciplinares têm na diferenciação entre professores, regista-se uma afinidade entre as áreas disciplinares nos factores de cunho pessoal e profissional. As diferenças mais salientes dizem respeito ao grupo das "ciências", em que se observa uma desvalorização da importância da responsabilidade, e ao grupo das "expressões", que concede uma importância acima da esperada à afinidade profissional. A valorização da convergência de pontos de vista profissional é interpretado à luz da

organização que domina as relações profissionais entre, sobretudo, os professores de educação visual e educação tecnológica, que recorrem a formatos de cooperação directa.

clima grupal.

A atmosfera social nos grupos de trabalho é um factor que promove a cooperação entre professores e deve contemplar a comunhão de objectivos, o respeito mútuo entre os elementos da equipa, a capacidade para escutar as sugestões e opiniões dos outros, a qualidade do relacionamento entre os seus membros, a qualidade dos processos de comunicação que ocorrem dentro do grupo, a confiança depositada nos elementos que compõem a equipa e a existência de uma liderança que seja o garante da coesão do grupo.

A comunhão de objectivos, o respeito recíproco e a confiança entre membros da equipa são determinantes para a existência de um clima grupal favorável à cooperação. Bauwens e Hourcade (1995) e Rainforth e England (1997) sugerem que os professores devem estar sensibilizados para a importância de partilharem um conjunto de crenças, atitudes e valores acerca das escolas, dos objectivos de ensino e da aprendizagem e que a partilha é um elemento chave no estabelecimento de experiências de cooperação.

No que concerne ao respeito recíproco, embora existam diferenças na fase inicial das experiências de cooperação, as competências e perspectivas diferentes permitem uma complementaridade de recursos. A aceitação e a confiança nas capacidades dos colegas leva ao reconhecimento e valorização das contribuições dos outros colegas e as competências e capacidades diversificadas que os professores possuem ganham um novo sentido quando as diferentes sinergias se associam (Hanko, 1999). O estudo de Kruger (1990) realça também a importância que o apoio social proporcionado tem para o desenvolvimento de relações profissionais.

A presença neste factor de elementos que estão sob a estreita dependência da comunicação (capacidade de escuta e comunicação intragrupal) está em conformidade com os resultados do estudo de Welch e Tulbert (2000), em que ficou demonstrado que as competências comunicacionais, caracterizadas pela capacidade para ouvir, capacidade para expressar ideias e uso de linguagem corporal, emergem como uma dimensão central da cooperação.

A referência às capacidades de liderança ressalta a importância da utilização de estratégias que ajudam o grupo a funcionar eficazmente e a progredir em direcção aos seus objectivos, estando reservado ao membro da equipa que foi designado para líder desempenhar um papel activo de forma a facilitar o progresso da equipa (Friend & Cook, 2000).

O estudo da influência da variável "género" junto dos factores ligados ao clima grupal informa que os professores do género feminino escolhem como segunda característica mais importante do clima grupal o respeito mútuo e os professores do género masculino elegem o relacionamento interpessoal. A comparação mostra ainda que os professores atribuem uma importância superior à das professoras nas questões que se prendem com a liderança que é exercida no seio das equipas.

Considerando a variável "tempo de serviço docente", os resultados revelam que os professores com menor experiência (entre 1 e 3 anos de serviço) sobrevalorizam a capacidade de escuta e subavaliam o papel que o respeito mútuo e a liderança podem desempenhar enquanto facilitadores da cooperação. Observou-se ainda que os professores que pertencem ao intervalo de docência compreendido entre os 4 e os 6 de serviço atribuem uma fraca importância ao relacionamento interpessoal e valorizam acima do esperado a existência de objectivos partilhados. No sentido oposto à opinião dos professores menos experientes, os professores com mais experiência (entre os 25 e 35 anos de serviço) consideram muito importante a liderança.

Em suma, os professores menos experientes salientam aspectos mais directamente ligados à comunicação (i.e. capacidade de escuta e sintonia de objectivos) e os professores mais experientes destacam o papel da liderança.

A análise da variável sociodemográfica "área disciplinar" aponta para a existência de uma conformidade de opiniões entre o grupo de "humanidades" e o de "ciências" quanto aos factores promotores da cooperação associados ao clima grupal. Verificou-se que o grupo de "expressões" relega para segundo plano a partilha de objectivos e valoriza mais o respeito mútuo, e que os professores de "ciências" não valorizam suficientemente a capacidade de escuta.

factores organizacionais.

Os factores organizacionais que concorrem para o êxito da cooperação entre professores reportam-se a elementos que descrevem a cultura organizacional das escolas, a saber, a organização e gestão dos horários dos professores, a existência de recursos de suporte, a definição e distribuição de tarefas, o apoio dos órgãos directivos da escola e a existência de períodos avaliativos que informem os professores sobre os progressos e dificuldades sentidas.

No que se refere à importância que assume a existência de estruturas de apoio à implementação da cooperação nas escolas, Snell e Janney (2000) sublinham que é importante informar as pessoas sobre as condições e as estruturas de apoio à cooperação, de modo a despromover a relutância face à mesma.

Rainforth e England (1997) também realçam a importante função do suporte organizacional, referindo que é imprescindível que os professores disponham de um espaço e tempo destinados ao funcionamento da sua equipa.

Trent (1998), num estudo em que procedeu à avaliação de uma experiência de ensino cooperado, refere também que é fundamental o apoio dos órgãos directivos, sobretudo o acompanhamento inicial deste tipo de experiências.

A presença de momentos avaliativos reforça a necessidade do trabalho em equipa ser objecto de uma avaliação contínua. A importância da avaliação decorre da indispensabilidade de proceder a uma reflexão sobre as experiências levadas a cabo, podendo assim melhorá-las ou reajustá-las (Clark & Clark, 1997).

A importância dos processos avaliativos, o suporte proporcionado pela direcção e existência de recursos são factores organizacionais igualmente referenciados no estudo de Welch e Tulbert (2000). Deste conjunto de factores, a avaliação merece um destaque particular, em virtude de surgir com um componente nuclear da cooperação.

A comparação entre géneros dá conta de uma forte convergência de opiniões à volta dos factores ligados à organização da escola que favorecem a cooperação entre professores. A

excepção cabe à existência de recursos, em que se verifica que as professoras valorizam mais este aspecto que os seus pares do género masculino.

O cruzamento entre a variável “tempo de serviço docente” e os factores organizacionais que favorecem a cooperação realça que os professores com experiência entre os 4 e os 6 anos enfatizam mais a distribuição de tarefas e dão menos importância à organização horária. Em contrapartida, os professores com serviço entre os 7 e os 24 anos deveriam conceder uma importância superior à distribuição de tarefas.

O estudo das relações entre os factores organizacionais e as “áreas disciplinares” revela que o apoio da direcção é único factor que gera maior divergência de opiniões, tendo-se constatado que os professores de “humanidades” sobrevalorizam este aspecto e que os professores que leccionam no grupo de “ciências” não valorizam suficientemente este factor organizacional.

partilha e competências de comunicação.

Os professores consultados neste estudo conferem à comunicação uma importância considerável, facto que é confirmado através das elevadas médias observadas neste factor. A elevada ponderação atribuída aos processos inerentes à comunicação é corroborada por Dettmer, Dyck e Thurston (1999), que sugerem que a comunicação é a chave para o sucesso de relacionamentos profissionais bem sucedidos. Na opinião de Hanko (1999), a pré-disposição para a escuta e clarificação das suas ideias são estratégias fundamentais para prevenir o aparecimento de inibidores à interacção e a capacidade de ouvir é determinante quando se estabelecem relações de cooperação nas escolas (Friend & Cook, 2000).

As competências comunicacionais em que se regista uma importância mais moderada são a capacidade de partilha de informação no interior do grupo de trabalho e a utilização de estratégias para ajudar os colegas a exporem as suas opiniões.

Verificou-se que as professoras consideram mais importante a partilha e competências de comunicação do que os seus pares do género masculino e que os professores menos experientes atribuem uma maior importância à «partilha e competências de comunicação» do que os seus colegas mais experientes.

Uma hipótese explicativa para a menor valorização dada à comunicação pelos professores mais experientes poderá ser o distanciamento afectivo (Huberman, 2000) entre professores mais velhos e mais novos, que poderá tornar o diálogo mais difícil e, portanto, uma menor flexibilidade e abertura para comunicar.

Na análise da variável da variável “áreas disciplinares, verificou-se que, de uma forma geral, todas as áreas disciplinares valorizam a partilha de comunicação. Os professores de “humanidades” são os que dão maior importância à comunicação, confirmando a sua capacidade para comunicar, inerente às disciplinas aqui agrupadas. Inesperadamente, os professores de “expressões” são os que menos valorizam a comunicação.

gestão do stresse.

A maioria dos professores inquiridos admite que a posse de boas competências de gestão de stresse é favorável ao desenvolvimento de experiências de cooperação. Na globalidade, as respostas apontam para uma elevada importância atribuída à gestão do stresse em ambos os géneros, verificando-se que os professores valorizam mais este factor do que as professoras.

Numa investigação consagrada ao estudo do stresse e satisfação junto de professores dos apoios educativos, Eichinger (2000) verificou que as professoras apresentam maiores dificuldades em fazer uma boa gestão do stresse do que os professores.

Tendo em consideração o tempo de serviço, constata-se que os professores cujo tempo de serviço está compreendido entre os 4 e 6 anos são os que concedem maior importância à gestão do stresse. A valorização deve-se, hipoteticamente, a uma forte exposição a situações de stresse. Pelo contrário, os profissionais com mais anos de docência (entre 25 e 35 anos de serviço) são os que atribuem a importância mais baixa a este factor. A serenidade e a confiança que os professores com mais experiência docente detêm (Huberman, 2000), poderão explicar o grau de importância atribuído a este factor promotor da cooperação.

De uma maneira geral, os professores de todas as áreas disciplinares atribuem uma significativa importância à capacidade para gerir o stresse. No entanto, a área que valoriza mais este factor é a de “ciências”, tendência contrária à de “humanidades”.

flexibilidade.

A flexibilidade é o factor promotor da cooperação em que se registaram os valores médios mais baixos. Observou-se que as professoras consideram mais importante a flexibilidade do que os professores. Verificou-se também que, à medida que aumentam os anos de serviço, há uma tendência para diminuir a importância dada à flexibilidade, denotando uma certa rigidez na maneira de ser e algum desgaste característico do fim de carreira.

As diferenças encontradas entre professores mais e menos experientes podem ser interpretadas à luz de hipóteses avançadas por Kemper, Othick, Warren, Gubarchuk e Gerhing (1996). De acordo com estes autores, o aumento da idade é acompanhada por fenómenos psicológicos como o egocentrismo e os problemas de descentração, que resultam nalgumas dificuldades em flexibilizar a linguagem usada.

Globalmente, as respostas dos professores de todas as áreas disciplinares revelam uma importância moderada dada a este factor. Contudo, a área de “humanidades” destaca-se por ser a que valoriza mais a flexibilidade. Surpreendentemente, a área disciplinar “expressões” surge como o grupo que menos importância dá a este factor. A incongruência deste resultado decorre do reconhecimento anteriormente feito de que os professores afectos à área de expressões interagem mais entre si e, portanto, a flexibilidade ser um instrumento privilegiado nas relações entre profissionais.

O estudo da relação entre a variável “género”, “tempo de serviço docente” e os factores que favorecem a cooperação entre professores permite retirar as seguintes conclusões. Em primeiro lugar, à medida que os anos de serviço docente aumentam, existe uma tendência para os professores do género masculino desvalorizarem os aspectos ligados à comunicação. Em segundo lugar, as professoras atribuem uma maior importância às capacidades de gestão do stresse quando se encontram no início de carreira; pelo contrário, os professores consideram que é fundamental possuir boas capacidades para gerir o stresse no final da carreira. Em terceiro lugar, verifica-se que, para ambos os géneros, um aumento do serviço docente se traduz numa diminuição dos níveis de flexibilidade.

O estudo da relação entre as variáveis “tempo de serviço docente”, “área disciplinar” e os factores que favorecem a cooperação entre professores põe em evidência o seguinte. Em

primeiro lugar, à exceção do intervalo de docência compreendido entre 1 e 3 anos, registra-se uma tendência para os professores que leccionam nos agrupamentos de “humanidades” e de “expressões” diminuírem a importância dada aos processos comunicacionais à medida que aumenta a experiência docente. Por seu turno, os professores de “ciências” com maior experiência docente são os que mais desvalorizam a partilha e competências de comunicação. Em segundo lugar, são os professores de “humanidades” e de “expressões” com experiência docente situada entre os 4 e os 6 anos de serviço os que maior importância concedem à gestão do stress. Por último, com a exceção do intervalo de docência [4-6] e independentemente da área disciplinar de pertença, há uma tendência para desvalorizar a flexibilidade à medida que os professores ganham experiência docente.

Desafios da Cooperação entre Professores

O estudo e caracterização dos DESAFIOS da cooperação entre professores ponderou as seguintes questões: 4ª – Quais são os factores inibidores à cooperação entre professores?; 5ª – Quais são os impactos que a cooperação pode produzir no quotidiano da actividade profissional dos professores?; 6ª – Quais são as exigências que a cooperação lança no dia-a-dia dos professores?

Quais são os factores inibidores à cooperação entre professores?

Os obstáculos à cooperação estão agregados em três categorias – factores pessoais e profissionais, clima grupal e factores organizacionais.

factores pessoais e profissionais.

Os factores de ordem pessoal e profissional que agem como obstáculos à cooperação entre professores são a desmotivação, a inflexibilidade, individualismo, intolerância face às opiniões de terceiros, a indisponibilidade para participar em experiências diferentes, incumprimento de tarefas estabelecidas, diferenças nos hábitos de trabalho, incompatibilidades associadas a traços de personalidade, falta de segurança pessoal, o comodismo e a resistência à mudança.

A inflexibilidade é uma das principais consequências da colegialidade artificial (A. Hargreaves, 1998). A forte representatividade deste factor ilustra a importância que a falta de flexibilidade pode significar para a eficácia e sucesso do trabalho em equipa.

A postura individualista e a intolerância face às opiniões de terceiros emergem como factores elucidativos das dificuldades sentidas pelos professores em cooperarem. Trent (1998) refere que a falta de abertura entre os participantes e a incompatibilidade de pontos de vista podem constituir fortes opositores à cooperação. A este obstáculo ainda se associa o tempo que é necessário para se encontrar um parceiro compatível (Orr et al., 1998).

O individualismo, que se reflecte no isolamento profissional, contribui igualmente para o desenvolvimento de percepções distorcidas do que é o trabalho em equipa (Bondy & Brownell, 1997). Todavia, o individualismo, em virtude de estar aberto a múltiplas interpretações e sentidos, é um termo carregado de um simbolismo que suscita uma retórica e um discurso mítico que aponta para a mudança e desenvolvimento profissional dos professores (Hargreaves, 1998)

Mas porque razão o individualismo continua a prevalecer obstinadamente na cultura dos professores? Uma primeira razão apresentada por A. Hargreaves (1998) tem a ver com o facto do individualismo estar associado à desconfiança, à activação de mecanismos de defesa e estratégias para lidar com a ansiedade. A segunda razão estaria associada à percepção de insucessos e falta de competências para fazer frente aos desafios colocados por medidas inovadoras.

D. Hargreaves (1980) sugere uma outra explicação reiterada por Lortie (1975), segundo a qual o individualismo não é arrogante e convencido, mas antes hesitante e inquieto. O culto do individualismo, a guarda ciosa da autonomia pode ser explicada pelo receio que os professores manifestam em ser observados e avaliados. Contudo, é prudente não construir juízos de valor e entendimentos estereotipados sobre a atitude individualista dos professores.

Na opinião de A. Hargreaves (1998), é possível que o principal motivo para os professores ingressarem na carreira tem a ver com a segurança que oferece a companhia de crianças. Isto significa que se deve evitar culpar os professores pela preferência em permanecerem isolados e afastados das avaliações de outros adultos.

Não obstante a sua importância ser residual, a resistência à mudança, que se traduz na indisponibilidade em participar, no apoio retórico e na transferência de responsabilidades pode constituir um sério obstáculo à cooperação entre professores (Friend & Cook, 2000).

A comparação estabelecida entre géneros relativamente aos factores pessoais e profissionais que impedem a eficácia da cooperação evidencia que as professoras atribuem muita importância à inflexibilidade e à intolerância e que os professores consideram os hábitos de trabalho e o comodismo como os principais factores inibidores. É manifesto que as professoras valorizam mais os aspectos de natureza atitudinal (inflexibilidade e intolerância) e

os professores dão maior relevância às competências ligadas à esfera profissional (cristalização de hábitos de trabalho).

Observou-se que os professores menos experientes (com serviço entre 1 e 3 anos) concedem muita importância à desmotivação e intolerância e desvalorizam a insegurança e a resistência à mudança. A subavaliação dos factores que descrevem a resistência à mudança pode ser interpretado com base na falta de indicadores que informem os professores menos experientes sobre aspectos que são reaccionários à mudança.

Em sentido oposto, os professores mais experientes (7 e 24 anos) atribuem uma elevada importância ao individualismo e insegurança e desvalorizam o papel da desmotivação. Da análise comparativa entre os grupos de docências formados, é de sublinhar que a referência ao individualismo apenas ocorre nos professores que detêm maior experiência docente. Este resultado poderá ser explicado através do significado que o individualismo tem para estes professores, extraído sobretudo da acumulação de experiências em que este factor deixou uma marca indelével.

A comparação entre as áreas disciplinares mostra que os professores de “humanidades” e “ciências” apresentam um perfil de respostas aproximado. O cruzamento entre variável “área disciplinar” e os factores pessoais e profissionais evidencia ainda que os professores de “ciências” consideram muito importantes os hábitos de trabalho e que os professores de “expressões” dão muita importância ao incumprimento de tarefas.

clima grupal.

Os factores inibidores da cooperação relacionados com o clima relacional vivido nas equipas abrangem os conflitos interpessoais, a inexistência de objectivos, o desrespeito pelas ideias e opiniões, as variáveis que afectam a comunicação dentro do grupo de trabalho e o tipo de liderança.

O clima relacional joga um papel determinante na qualidade das interações entre os membros de uma equipa e pode afectar a sua disponibilidade para cooperar (Bauwens & Hourcade, 1995). Os conflitos profissionais que surgem derivam, na maioria das vezes, da falta de clarificação de papéis e funções a desempenhar, de conflitos relativamente a

responsabilidades e distribuição de tarefas, de expectativas e normas desajustadas, de conflitos prévios que não foram resolvidos, de conflito de interesses, de diferenças nos valores e filosofias de actuação e competição por recursos (Thomas, 1991; Walther-Tomas et al., 2000).

No que respeita aos problemas comunicacionais que afectam negativamente o trabalho cooperado, um dos principais factores que contribui para o isolamento profissional dos professores é a ausência de diálogo entre professores (Johnson & Pugach, 1996). Torna-se, assim, imprescindível a aquisição de competências comunicativas que facilitem o diálogo e a elucidação de dúvidas, assim como é fundamental evitar divagações, mudanças súbitas de assunto ou interrupções constantes que podem levar ao desinteresse e desinvestimento da parte dos participantes (Pugach & Johnson, 1995).

As divergências mais salientes resultantes da comparação entre professoras e professoras no que respeita aos factores ligados ao clima grupal que afectam negativamente a cooperação estão consubstanciadas às subcategorias liderança e inexistência de objectivos. Assim, verifica-se que as professoras subavaliam a liderança e que os professores atribuem muita importância à falta de objectivos comuns.

Relativamente à influência do “tempo de serviço docente”, verificou-se que os professores com serviço entre os 4 e os 6 anos atribuem muita importância ao desrespeito e subvalorizam a comunicação intragrupal. A pouca importância concedida à comunicação poderá ser explicada com a eventual fraca participação em experiências de cooperação, que leva este grupo a não avaliar suficientemente os processos comunicacionais.

O estudo das relações entre a variável “área disciplinar” e os factores ligados ao clima grupal mostra que o grupo “expressões” dá muita importância à liderança e subvaloriza os conflitos interprofissionais. Para o grupo disciplinar de “ciências” era esperado que concedessem uma maior importância aos aspectos ligados à liderança. A sobrevalorização da liderança feita pelos professores de “expressões” reflecte as suas próprias experiências em matéria de cooperação, visto que, tal como já foi referido anteriormente, estes professores, por questões organizativas, têm por hábito cooperarem entre si e, portanto, conhecem a amplitude e o importante papel que a liderança tem na eficácia do trabalho em equipa.

factores organizacionais.

Os factores de natureza organizacional que emergem como factores inibidores ao processo de cooperação incluem a organização dos horários, a afectação de recursos de apoio à cooperação, a imposição ou obrigatoriedade da cooperação, a mobilidade dos professores, a produtividade e eficácia das reuniões e a organização curricular que impede os professores de interagirem numa matriz mais regular.

Atendendo à importância conferida à organização horária, é de salientar que a inexistência de tempos próprios inscritos no horário é apontada por A. Hargreaves (1998) como um sério obstáculo ao desenvolvimento de projectos de cooperação. Trent (1998) também reporta que a estrutura do dia escolar é um constrangimento à planificação.

A referência a aspectos ligados à produtividade e eficiência das reuniões de trabalho está indirectamente associada à antecipação feita por muitos professores quanto ao peso burocrático dos procedimentos e o número excessivo de reuniões exigidas aquando da assunção de responsabilidades (Bauwens & Hourcade, 1995).

A imposição ou obrigatoriedade da cooperação reenvia para um conceito já referido – o de colegialidade artificial (A. Hargreaves, 1998). De acordo com a perspectiva deste autor, as relações profissionais que são reguladas administrativamente, que têm um carácter compulsivo, que são fixas e previsíveis, que não são espontâneas e que são decretadas externamente correm o risco de contribuir para uma desmobilização dos professores e consequente desinvestimento em experiências pedagógicas mediadas pela cooperação.

Por último, a menção à organização curricular é interpretada à luz da organização do sistema educativo. A forma como os currículos e os tempos lectivos estão organizados implica que o professor seja o único e principal responsável pelo ensino de um grupo de alunos. Este tipo de organização curricular impede a partilha de responsabilidades e o envolvimento em parcerias com outros colegas.

Atendendo à influência da variável género, constatou-se que os professores concedem uma importância superior à dada pelas professoras nos factores eficácia das reuniões e mobilidade docente.

Em oposição aos resultados registados no factor clima grupal, os professores com maior experiência, comparativamente aos que possuem menos experiência, destacam-se pelo facto de revelarem um maior número de discrepâncias. Da análise apresentada realça-se que os professores com menos experiência docente (1 a 3 anos) atribuem muita importância à mobilidade docente e que os professores no meio da carreira (entre 7 e 24 anos) sobrevalorizam a organização horária.

Verificou-se ainda que os professores que detêm mais experiência (entre os 25 e os 35 anos de serviço) consideram muito importante a eficácia das reuniões e imposição. Em suma, os professores menos experientes focam aspectos que escapam ao seu controlo (mobilidade dos professores), enquanto que os professores mais experientes evocam factores que estão sob a sua influência e controlo, tais como a organização horária e a eficácia das reuniões.

O estudo da “área disciplinar” dá conta de uma forte convergência de opiniões em torno dos factores organizacionais que inibem a cooperação entre professores.

Quais são os impactos que a cooperação pode produzir no quotidiano da actividade profissional dos professores?

impactos no ensino e na aprendizagem.

Os professores antecipam muitos impactos no ensino e na aprendizagem. A maior preocupação percebida pelos professores prende-se com o tempo que é exigido por esta modalidade de trabalho. Trent (1998) sublinha que um dos principais problemas na implementação do ensino cooperado tem a ver com a falta de tempo para planificar.

Observou-se que as professoras antecipam um maior número de impactos no ensino e na aprendizagem. Os professores em início da carreira (entre 4 e 6 anos de serviço) antevêm maiores impactos no ensino e na aprendizagem provocados pela cooperação.

Tendo em consideração a área disciplinar de pertença, os resultados revelam que os professores de “humanidades” e “ciências”, por comparação com os colegas que pertencem ao agrupamento das “expressões”, antecipam um maior número de impactos.

Verificou-se que os professores do género masculino que pertencem ao segundo escalão de tempo de serviço docente (entre os 4 e os 6 anos) são os que prevêm maiores impactos no ensino e na aprendizagem. É de sublinhar também que a partir dos 6 anos de serviço regista-se uma tendência para os professores do género masculino a subestimarem os impactos que a cooperação tem no ensino e na aprendizagem.

As professoras que leccionam em disciplinas pertencentes ao grupo das “ciências” prevêm um maior número de impactos e os professores de “expressões” são os que antevêm uma menor quantidade de impactos decorrentes da implementação de experiências de cooperação.

Verificou-se ainda que a partir dos 6 anos de serviço há a uma tendência para os professores de “expressões” desvalorizarem os impactos no ensino e na aprendizagem.

impactos profissionais e organizacionais.

A esmagadora maioria dos professores consultados afirma que a cooperação traz-lhes benefícios e que não representa custos acrescidos. A apreciação dos ganhos profissionais identificados pelos professores confirma a orientação de resposta dada ao factor anterior. De facto, é consensual que o envolvimento em experiências de cooperação acarreta mais valias profissionais.

Giangreco, Edelman, Dennis, Prelock e Cloninger (1997) referem que o trabalho em conjunto facilita a aprendizagem de novas competências profissionais. Villa e Thousand (1992) identificam como principais vantagens do ensino cooperado a possibilidade de cruzar competências profissionais e o desenvolvimento de competências de resolução conjunta de problemas. E por fim, no estudo realizado por Walther-Thomas (1997) foi observado um maior crescimento profissional resultante da exploração de novas ideias e experiências.

A maioria dos professores também considera que serão respeitados os seus hábitos de trabalho. Registou-se ainda uma percentagem muito elevada de professores que não temem os desafios postos pela cooperação e que admitem sentirem-se à-vontade e confiantes nas suas próprias capacidades para enfrentar os desafios inerentes à cooperação.

O estudo comparativo entre as áreas disciplinares mostra que os professores de “humanidades” subavaliam o factor «respeito pelos hábitos de trabalho». Constatou-se ainda que os professores que leccionam disciplinas afectas às expressões, comparativamente aos colegas de “humanidades”, estão mais confiantes que a cooperação se rege pelo respeito dos seus hábitos de trabalho.

Relativamente aos benefícios gerais da cooperação, verifica-se que os professores com menos experiência docente (entre os 4 e os 6 anos) que leccionam na área disciplinar “ciências” e os professores mais experientes (entre os 25 e os 35 anos) que pertencem à área de “expressões” concordam que a cooperação pressupõe baixos custos e benefícios elevados, demonstram uma maior concordância com os ganhos profissionais decorrentes da cooperação, estão mais convencidos de que a cooperação respeitará os seus hábitos de trabalho, estão mais confiantes nas suas competências para lidar com os desafios da cooperação e consideram que os desafios feitos pela cooperação são compatíveis com os seus objectivos profissionais.

A avaliação da confiança nas próprias capacidades mostrou que as professoras confiam mais nas suas capacidades para lidar com os desafios impostos pela cooperação. Verificou-se que os professores menos experientes (entre 1 e 3 anos) não estão seguros que a cooperação respeite os seus hábitos de trabalho e apresentam maiores reservas quanto aos ganhos profissionais que podem retirar da cooperação. A desconfiança destes professores pode ser explicada pela dificuldade em antecipar os benefícios associados à cooperação e pela preocupação consigo próprios (Huberman, 2000).

Ao inquirirmos os professores acerca da compatibilidade entre os desafios postos pela cooperação e os seus objectivos profissionais, a maioria dos professores assevera que não surgirão constrangimentos que impeçam o desempenho e desenvolvimento profissional.

Todavia, na perspectiva dos professores, cooperação representa custos e recursos adicionais. Num estudo em que observou práticas de ensino cooperado, Luckner (1999) chega à conclusão que a cooperação directa na sala de aula tem como principal consequência o acréscimo de tarefas e trabalho. Este autor conclui ainda que as exigências feitas por esta modalidade de cooperação e o tempo adicional associado a esta prática podem dificultar os relacionamentos inter profissionais e podem ser stressantes.

A cooperação produz efeitos negativos no orçamento das escolas e implica mudanças na gestão e organização dos horários dos docentes.

Observou-se que os professores de “ciências” são os mais otimistas quanto aos impactos no orçamento das escolas se estas incrementarem os níveis de cooperação. Verificou-se ainda os professores mais experientes (entre os 25 e os 35 anos) que leccionam na área de “expressões” sobreavaliam os efeitos que a cooperação poderá exercer na dotação orçamental das escolas. Pelo contrário, os professores de “ciências” são mais otimistas relativamente aos impactos financeiros da cooperação.

Os professores do género masculino que ensinam disciplinas de “humanidades” expressam uma maior discordância relativamente às mudanças na organização horária. Pelo contrário, os professores do género masculino que fazem parte do grupo “expressões” antecipam efeitos negativos na gestão horária. No que concerne ainda aos efeitos na organização horária, os professores menos experientes (entre os 4 e os 6 anos) responsáveis pela leccionação de disciplinas ligadas às “ciências” revelam um optimismo exagerado relativamente à ausência de efeitos negativos nos horários.

Não obstante afirmarem que a cooperação interfere com a organização da escola, um elevado número de professores considera que as suas escolas dispõem de suficientes recursos para pôr em prática experiências de cooperação.

problemas comunicacionais.

Um número significativo de professores considera que o aumento de práticas de cooperação pode amplificar os problemas de comunicação. Para além de contribuir para o aumento de problemas de comunicação, na opinião dos professores o incremento da cooperação poderá afectar negativamente os relacionamentos entre professores, contribuindo para um clima relacional pouco favorável.

Os professores com menos experiência docente (entre os 4 e os 6 anos) que leccionam na área disciplinar “ciências” e os professores mais experientes (entre os 25 e os 35 anos) que pertencem à área de “expressões” antecipam muitos problemas de comunicação.

Os professores mais experientes (entre os 25 e os 35 anos) que exercem a sua actividade docente na área de “expressões” consideram que a cooperação afecta negativamente os relacionamentos entre a classe docente.

Apesar de terem sido antecipados conflitos comunicacionais e dificuldades nos relacionamentos interprofissionais, cerca de dois terços dos professores considera que a cultura organizacional da escola a que pertencem se adapta facilmente aos desafios colocados pela cooperação.

Os professores mais experientes (entre os 25 e os 35 anos) que ensinam disciplinas da área de “expressões” são mais crentes na capacidade de adaptação da escola aos desafios da cooperação. Pelo contrário, os professores de “ciências” expressam mais reservas quanto à capacidade de resposta da escola para enfrentar os constrangimentos impostos pela cooperação.

Quais são as exigências que a cooperação lança no dia-a-dia dos professores?

Os professores admitem ter muitas necessidades de informação sobre cooperação entre professores. As professoras identificam maiores necessidades de informação do que os colegas do género masculino. Os professores que detêm menos experiência docente são os que percebem maiores necessidades de informação. Há ainda a registar a tendência para as necessidades de informação diminuírem à medida que os professores ganham experiência de ensino.

Se as necessidades de informação corresponderem a um maior interesse pela cooperação, estes resultados confirmam o estudo de Wade, Welch e Jensen (1994), que revelou que os professores com menos experiência docente demonstram um maior interesse em participar em experiências de trabalho cooperado.

Os professores que leccionam cadeiras afins de “humanidades” admitem ter mais necessidades de informação. Contrariamente, os professores que trabalham em disciplinas ligadas às “expressões” são os que menos necessidades sentem.

As professoras que com serviço docente entre os 4 e os 6 anos sentem maiores necessidades de informação. É de assinalar ainda uma tendência para as professoras percepcionarem menos necessidades de informação à medida que adquirem mais experiência docente.

Os professores que leccionam na área de “humanidades” revelam maiores necessidades de informação, verificando-se uma convergência entre professores do género masculino e feminino. Constatou-se ainda que professores do género masculino que leccionam na área de “expressões” são os que mais prescindem de informação complementar sobre práticas de cooperação. É de salientar que, à medida que progredem na carreira, há uma tendência para os professores de “ciências” dispensarem informação e formação sobre cooperação.

Implicações do Estudo

Implicações do Estudo

Do presente estudo avançamos com um conjunto de questões de investigação que podem ser objecto de estudos posteriores.

Em primeiro lugar, e no que concerne ao estudo das percepções dos professores sobre o conceito de cooperação, uma primeira implicação deste estudo é a de que as percepções dos professores divergem das que são apresentadas na literatura. Os resultados obtidos mostram que o enfoque das definições centra-se sobre aspectos de natureza processual e reflecte uma perspectiva essencialmente pragmática da cooperação, o que contraria uma perspectiva psicossocial dominante na literatura. O evidente distanciamento entre as percepções dos professores e as definições avançadas pelos investigadores poderá determinar a realização de investigações futuras que esclareçam as razões que estão na génese destas divergências.

Em segundo lugar, a descrição das práticas de cooperação existentes nas escolas revelou que os professores do género masculino que leccionam na área de “expressões” participam mais em experiências interdisciplinares do que as professoras.

Este padrão encontrado traduz a realidade da cooperação? Será que, de facto, os professores estão mais disponíveis para cooperar, designadamente, em experiências que implica a troca de saberes com outras áreas disciplinares?

Em terceiro lugar e no que respeita aos factores que promovem a cooperação entre professores, subsistem questões que merecem investigações posteriores que permitam esclarecer a incongruência de alguns dos dados encontrados.

No que diz respeito aos factores que ligados ao clima grupal que facilitam a cooperação entre professores, constatámos que os professores de “ciências” não valorizam suficientemente a capacidade de escuta como factor promotor da cooperação. Atendendo à importância deste factor, designadamente a sua influência no clima relacional, a desvalorização deste factor comunicacional indicará que este grupo profissional está menos disponível para cooperar? A realização de futuras investigações poderão esclarecer a relação entre a

disponibilidade dos professores de “ciências” e a valorização das competências comunicacionais.

No que concerne aos factores organizacionais, verificou-se que os professores de “humanidades” sobrevalorizam o apoio da direcção e que os professores que leccionam no grupo de “ciências” não valorizam suficientemente este factor organizacional. Quais são as variáveis que determinam estas discrepâncias? Será que as diferenças assinaladas são justificadas pelo maior envolvimento dos professores de “humanidades” em experiências de direcção?

O estudo dos factores ligados às competências comunicacionais revelou que os professores de “ciências” com maior experiência docente são os que mais desvalorizam a partilha e competências de comunicação. Esta postura reflecte um maior isolamento profissional?

Os professores de “expressões” são os que menos valorizam a comunicação. Este resultado gerou uma forte dissonância, tendo em consideração a forte componente interdisciplinar que caracteriza a actuação dos professores que pertencem a este agrupamento disciplinar. Quais são as variáveis que contribuem para uma maior desvalorização deste factor? Será que o envolvimento deste grupo profissional em experiências de cooperação é mediado por outros factores, prescindindo das competências comunicacionais?

Os professores atribuem uma maior importância às capacidades de gestão do stresse do que as professoras. A importância mais baixa registada na gestão do stresse por parte das professoras indica que estas revelam, também, maiores dificuldades em gerir o stresse? Será que as professoras revelam mais dificuldades do que os seus pares do género masculino em gerir o stresse?

Os professores menos experientes são os que concedem maior importância à gestão do stresse. A importância dada a este factor decorre da percepção de que não possuem estratégias de “coping” para lidar com o stresse? Será que a valorização deste factor reflecte uma aspiração em possuir mais competências de gestão do stresse ocupacional?

A área que valoriza mais a gestão do stresse é a de “ciências”. Será que os professores de “ciências” apresentam maiores dificuldades em gerir o stresse? Ou pelo contrário, a

desvalorização deste factor decorre do à-vontade em lidar com situações de stresse? Ou será ainda que estes professores estão menos expostos a situações indutoras de stresse?

Os professores de "humanidades" são os que atribuem menos importância à gestão de stresse. Será que os professores de "humanidades" são mais competentes na gestão do stresse?

Estas são questões que poderão ser aprofundadas em estudos que relacionam as variáveis género, experiência docente, a área disciplinar e competências de gestão do stresse.

As professoras consideram mais importante a flexibilidade do que os professores. Será que as professoras são mais flexíveis do que os professores? Quais serão as relações entre a flexibilidade e a disponibilidade para cooperar?

Em quarto lugar e no que concerne aos obstáculos à cooperação, o individualismo é identificado pelos professores como sendo um dos factores que pode inibir a sua participação. No entanto, parece-nos ser pertinente, em trabalhos futuros, caracterizar a natureza do individualismo. O recurso à tipologia proposta por Flinders (1988), pode auxiliar-nos a diferenciar e a compreender de uma forma mais aprofundada a cultura individualista dos professores. As questões que podem ser colocadas são as seguintes:

- O individualismo é determinado por constrangimentos administrativos ou organizacionais que desencorajam os professores a aderirem a formas de trabalho cooperado? (individualismo estrangido)
- O individualismo é uma resposta às contingências quotidianas do ambiente de trabalho, aos objectivos pouco claros e às crescentes exigências para o cumprimento de programas? (individualismo estratégico ou adaptativo)
- O individualismo é um princípio, é uma opção pessoal e uma manifesta preferência pelo trabalho individual? (individualismo electivo)

Em quinto lugar e no que diz respeito aos impactos no ensino e na aprendizagem que a cooperação entre professores pode produzir, verificou-se que os professores do género masculino com tempo de serviço docente entre os 4 e os 6 anos são os que prevêem maiores impactos no ensino e na aprendizagem. De igual modo, as professoras que leccionam em disciplinas pertencentes ao grupo das "ciências" prevêem um maior número de impactos. A

valorização dos efeitos no ensino e aprendizagem reflecte numa menor receptividade a experiências de cooperação?

No que respeita aos impactos profissionais e organizacionais., concluiu-se que os professores menos experientes (entre 1 e 3 anos) consideram que a cooperação implica um maior desrespeito pelos seus hábitos de trabalho e apresentam maiores reservas quanto aos ganhos profissionais que podem retirar da cooperação. Será que estes receios minam a sua confiança e, conseqüentemente, condicionam a sua participação em equipas?

Os professores mais experientes (entre os 25 e os 35 anos) que exercem a sua actividade docente na área de “expressões” consideram que a cooperação afecta negativamente os relacionamentos entre os professores. O pessimismo demonstrado por este grupo reproduz experiências anteriores de cooperação menos positivas?

Os professores de “ciências” expressam mais reservas quanto à capacidade de resposta da escola para enfrentar os constrangimentos impostos pela cooperação. A desconfiança relativamente à adaptação das escolas aos desafios da cooperação transparece uma consciência mais aproximada do funcionamento e limitações das escolas?

Em sexto lugar, o recurso a aplicação de uma regressão categórica aos impactos profissionais e organizacionais da cooperação permitiu identificar três modelos preditivos que explicam e prevêem o comportamento das variáveis que compõem este factor.

O primeiro modelo prevê que os problemas de comunicação e a mudança horária podem determinar a capacidade de adaptação das escolas aos desafios impostos pela cooperação. O segundo modelo estima que a (in)existência de recursos e a mudança horária podem condicionar a disponibilidade dos professores para cooperarem. O terceiro e último modelo prevê que a (in)adaptação das escolas e o (des)respeito pelos hábitos de trabalho pode estar na origem na falta de confiança nas capacidades dos professores. Mais precisamente, este modelo sugere que as dificuldades de adaptação das escolas podem contribuir para a desconfiança dos professores nas suas próprias capacidades para gerirem os desafios impostos pela cooperação e que a falta de respeito pelos hábitos de trabalho pode prever o comportamento destes em duvidarem sobre as suas próprias capacidades para cooperarem.

A primeira ilação a retirar é a de que os factores ligados à cultura organizacional das escolas condicionam a disponibilidade e confiança dos professores em aderirem à cooperação. A segunda ilação é a de que os problemas comunicacionais e as dificuldades de gestão dos horários podem afectar a capacidade de adaptação das escolas. Por fim, considerando a importância destes factores no funcionamento das escolas, estes modelos identificam medidas que as escolas devem tomar quando incrementam o trabalho em equipa.

Finalmente, no que diz respeito às exigências da cooperação entre professores, as professoras com serviço docente entre os 4 e os 6 anos sentem maiores necessidades de informação. Este resultado permite-nos inferir que este grupo revela uma maior disponibilidade para cooperar?

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (2000). The Next Step to Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. British Journal of Special Education, 27 (2), 76-80.

Alonso, L., Peralta, H., & Alaíz, V. (2002). Parecer sobre o Projecto de "Gestão Flexível do Currículo". [On-line]. Disponível: <http://www.deb-min-edu.pt/1pagina/ParecerGFC.pdf> (9 Abril de 2002).

Bardin, L. (1993). L'analyse de contenu. Paris: P.U.F.

Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Mainstreaming and cooperative learning strategies. Remedial and Special Education, 10 (2), 17-22.

Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). Cooperative Teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students. Austin, TX: PRO-ED.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

Bondy, E., & Brownell, M. T. (1997). Overcoming barriers to collaboration among partners-in-teaching. Intervention in School and Clinic, 33, 112-115.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Chauchat, H. (1985). L'enquête en psycho-sociologie. Paris: P.U.F.

Chalfant, J. C., Pysh, M. V., & Moultrie, R. (1979). Teacher assistance teams: A model for within building problem solving. Learning Disability Quarterly, 2, 85-96.

Clark, S., & Clark, D. (1994). Restructuring the middle level school: Implications for school leaders. Albany, NY: State University of New York Press.

Clark, S., & Clark, D. (1997). Exploring the possibilities of interdisciplinary teaming. Childhood Education, 73, 267-271.

CNE (1998). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in the schools. Preventing School Failure, 35, 6-9.

Council for Exceptional Children (1994). 12 Principles for Successful Inclusive Schools. CEC Today Newsletter, May.

Creese, A., Daniels, H., & Norwich, B. (1997). Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools. London: David Fulton.

Cross, G., & Knight, D. (1997). Inclusion: developing collaborative and cooperative school communities. The Educational Forum, 61, 269-277.

Cross, G., & Villa, R. (1992). The Winooski School district. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools (pp. 219-237). Baltimore: Brookes.

CSIE (1996). Developing an Inclusive Policy for your school: A CSIE Guide. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

CSIE (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Retrieved January 7, 2002, from <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>

Dettmer, P., Dyck, N., & Thurston, L. P. (1999). Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Duchardt, B. A., Marlow, L., & Inman, D. (1999). Collaboration and co-teaching: general and special education faculty. The Clearing House, 72 (3), 186-190.

Eichinger, J. (2000). Job Stress and Satisfaction among Special Education Teachers: effects of gender and social role orientation. International Journal of Disability, Development and Education, 47 (4), 397-412.

Flinders, D. J. (1988). Teachers' isolation and the new reform. Journal of Curriculum and Supervision, 4 (1), 17-29.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (1999). Including Students with Special Needs – A Practical Guide for Classroom Teachers (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Friend, M., & Cook, L. (2000). Interactions – Collaboration Skills for School Professionals (3rd ed.). New York: Longman.

Formosinho, J. (1998). Educação para todos (Cadernos PEPT, 21). Lisboa: Ministério da Educação.

Fuchs, D., Fuchs, L., & Bahr, M. (1994). Mainstream assistance teams: A scientific basis for the art of consultation. Exceptional Children, 56 (6), 493-513.

Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. Elementary School Journal, 85 (13), 391-421.

Fullan, M. (1993). Changing forces: Probing the depths of educational change. Bristol, PA: The Falmer Press.

Gable, R. A., Hendrickson, J.-M., & Rogan, J. P. (1998). Teams supporting students at risk in the regular classroom: teacher educational assistance for middle school students program. The Clearing House, 69, 235-238.

Gable, R. A., & Manning, M. L. (1997). The role of teacher collaboration in school reform. Childhood Education, 73, 219-223.

Gable, R. A., & Manning, M. L. (1999). Interdisciplinary teaming: solution to instructing heterogeneous groups of students. The Clearing House, 72 (3), 182-185.

Gately, S. E., & Gately Jr., F. J. (2001). Understanding Coteaching Components. Teaching Exceptional Children, 33 (4), 40-47.

Gerber, P. J., & Popp, P. A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model: views of students with and without LD and their parents. Remedial and Special Education, 20 (5), 288-296.

Gersten, R., Morvant, M., & Brengelman, S. (1995). Close to the Classroom is Close to the Bone: Coaching as a Means to Translate Research into Classroom Practice. Exceptional Children, 62 (1), 52-66.

Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Dennis, R. E., Prelock, P. A., & Cloninger, C. J. (1997). Getting the Most Out of Support Services. In M. F. Giangreco (Ed.), Quick-Guides to Inclusion: Ideas for Educating Students with Disabilities (pp. 85-111). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Givens-Ogle, L., Christ, B., & Idol, L. (1991). Collaborative consultation: The San Juan Unified School District Project. Journal of Educational and Psychological Consultation, 2 (3), 267-284.

Grade, J. L., & Bauer, A. M. (1992). Using a collaborative approach to support students and teachers in inclusive classrooms. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), Curriculum Considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students (pp. 85-101). Baltimore: Paul H. Brookes Co.

Hanko, G. (1999). Increasing Competence through Collaborative Problem-Solving: Using Insight into Social and Emotional Factors in Children's Learning. London: David Fulton.

Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill.

Hargreaves, D. (1980). A sociological critique of individualism. British Journal of Educational Studies, 28 (3), 187-198.

Hobbs, T., & Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem-solving. Teaching Exceptional Children, 31 (1), 12-19.

Huberman, M. (1990). The social context of instruction in schools. Comunicação apresentada ao Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston, MA.

Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), Vidas de Professores (2ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1994). Collaborative consultation (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.

Inglese, J. (1996). Special teachers? Perceptions of the special expertise required for effective special educational needs teaching and advisory work. Support for Learning, 11 (2), 83-87.

Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. Exceptional Children, 61, 425-439.

Johnson, B. L. (1998). Organizing for collaboration: A reconsideration of some basic organizing principles. In D. G. Pounder (Ed.), Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls (pp. 9-25). Albany: State University of New York Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book.

Johnson, L. J., Pugach, M. (1996). Role of Collaborative Dialogue in Teachers' Conceptions of Appropriate Practice for Students at Risk. Journal of Educational and Psychological Consultation, 7 (1), 9-24.

Johnson, L. J., Pugach, M. C., & Hammitee, D. J. (1988). Barriers to effective special education consultation. Remedial and Special Education, 9, 41-47.

Kagan, S. L. (1991). United we stand: Collaboration for child care and early education services. New York: Teachers College Press.

Kemper, S., Othick, M., Warren, J., Gubarchuk, J., & Gerhing, H. (1996). Facilitating older adults' performance on a referential communication task through speech accommodations. Aging, Neuropsychology, and Cognition, 3, 37-55.

Kruger, L. J. (1990). Social Support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. Journal of Educational Research, 90 (3), 164-168.

Langone, J. (1998). Managing inclusive instructional settings: technology, cooperative school communities. Focus on Exceptional Children, 30 (8), 1-15.

Lortie, D. (1975). Schoolteacher: A sociological study. Chicago: University Chicago Press.

Luckner, J. (1999). An examination of two coteaching classrooms. American Annals of the Deaf, 144 (1), 24-34.

Marchesi, A., & Martín, E. (1999). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.

Maurer, R. (1991). Managing conflict: Tactics for school administrators. Boston: Allyn & Bacon.

McQueen, R. A., & Knussen, C. (1999). Research Methods in Psychology - A Practical Introduction. London: Prentice Hall.

Meijer, C. J. W. (2001). Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research – Where Are the Data? Remedial and Special Education, 22 (5), 258-267.

NASEN (2002). Increasing inclusion, Response by NASEN to DfEE Green Paper «Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs». Retrieved January 7, 2002, from <http://www.nasen.org.uk/consult/04/pg06.htm>

OCDE (1992). As Escolas e a Qualidade. Lisboa: ASA.

OCDE (1994). Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: Synthesis of Country Studies. Paris: OCDE.

Orr, B., Thompson, C., & Ross, H. (1998). Developing a team teaching project: one partnership experience. The Delta Kappa Gamma Bulletin, 65 (1), 52-56.

Peck, C., Killen, C., & Baumgart, D. (1989). Increasing implementation of special education instruction in mainstream preschools: Direct and generalized effects of nondirective consultation. Journal of Applied Behavior Analysis, 22(2), 197-210.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS. Lisboa: Sílabo.

Pugach, M. (1995). On the failure of imagination in inclusive schooling. Journal of Special Education, 17, 212-223.

Pugach, M., & Johnson, L. (1995). Collaborative practitioners: Collaborative schools. Denver: Love.

Pugach, M., & Johnson, L. (1996). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: extending research on peer collaboration. Exceptional Children, 62 (2), 101-110.

Pugach, M., & Wesson, C. L. (1995). Teachers' and students' views on team teaching and general education and learning-disabled students in two fifth-grade classes. The Elementary School Journal, 95, 279-295.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). Manuel de Recherche en Sciences Sociales. Paris : Dunod.

Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for Inclusion. Education and Treatment of Children, 20 (1), 85-104.

Rainforth, B., York, J., & Macdonald, C. (1992). Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Co.

Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., & Hollowood, T. (1993). On the nature and change of an inclusive elementary school. Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps Education, 18 (2), 75-84.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A review of School Effectiveness Research. London: Office for Standards in Education.

Sapon-Shevin, R. G. (1988). Working towards merger together: Seeing beyond distrust and fear. Teacher Education and Special Education, 11 (3), 103-110.

Saver, K., & Downes, B. (1991). PIT Crew: A model for teacher collaboration in an elementary school. Intervention in School and Clinic, 27, 116-122.

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. Cambridge Journal of Education, 26 (1), 5-18.

Scheerens, J. (1992). Effective Schooling: Research, Theory and Practice. London: Cassell.

Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. Harvard Educational Review, 6 (12), 203-272.

Snell, M. E., & Janney, R. (2000). Collaborative teaming. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Stainback, S., & Stainback, W. (1990). Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education. Baltimore: Paul H. Brookes.

Thomas, G. (1991). Defining role in the new classroom teams. Educational Research, 33 (3), 186-198.

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). The Making of the Inclusive School. London: Routledge.

Thousand, J., & Villa, R. (1992). Collaborative teams: a powerful tool in school restructuring. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.), Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools (pp. 73-108). Baltimore: Paul H. Brookes Co.

Thousand, J., Villa, R., Meyers, H., & Nevin, A. (1994, April). The heterogeneous education teacher survey: A retrospective analysis of heterogeneous (full inclusion) education. Paper presented at the American Education Research Association Annual Convention, New Orleans.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.

Trent, S. C. (1998). False starts and other dilemmas of a secondary general education collaborative teacher: a case study. Journal of Learning Disabilities, 31 (5), 503-513.

Villa, R., & Thousand, J. (1993). Redefining the role of the special educator and other support personnel. In J. W. Putman (Ed.), Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating diversity in the classroom (pp. 57-91). Baltimore: Paul H. Brookes Co.

Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. Exceptional Children, 63 (1), 29-45.

Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (1996). Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools. Remedial and Special Education, 17, 169-81.

Wade, S. E., Welch, M., & Jensen, J. B. (1994). Teacher Receptivity to Collaboration: Levels of Interest, Types of Concern, and School Characteristics as Variables Contributing to Successful Implementation. Journal of Educational and Psychological Consultation, 5 (3), 177-209.

Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching: Benefits and problems that teachers and principals report over time. Journal of Learning Disabilities, 30 (4), 395-407.

Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. Remedial and Special Education, 17, 255-265.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). Collaboration for Inclusive Education – Developing Successful Programs. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Welch, M., Brownell, K., & Sheridan, S. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on team teaching and school-based problem-solving teams. Remedial and Special Education, 20 (1), 36-49.

Welch, M., & Tulbert, B. (2000). Practitioners' Perspectives of Collaboration: A Social Validation and Factor Analysis. Journal of Educational and Psychological Consultation, 11 (3&4), 357-378.

West, M. A. (1990). The social psychology of innovation in groups. In M. A. West & J. L. Farr (Eds.), Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies (pp. 309-333). Chichester: Wiley.

Wood, M. (1998). Whose Job is It Anyway? Educational Roles in Inclusion. Exceptional Children, 64 (2), 181-195.

Wright, J. A., & Kersner, M. (1999). Teachers and speech and language therapists working with children with physical disabilities: implications for inclusive education. British Journal of Special Education, 26 (4), 201-205.

Anexo

INQUÉRITO

As recentes reformas operadas no sistema educativo nacional, com destaque para a reformulação do papel dos docentes a desempenhar funções de apoio educativo e a reorganização curricular em curso, estão na origem de mudanças substanciais nas formas de relacionamento existentes na esmagadora maioria das escolas do país.

Os principais efeitos destas reformas já se fazem sentir, provocando alterações significativas nos níveis de interacção que os diferentes elementos da comunidade educativa estabelecem entre si.

No quadro de um estudo que tem por objectivo analisar as **representações** dos **professores** sobre **cooperação entre professores no contexto escolar**, pretendemos saber as opiniões dos professores sobre os factores que actuam como facilitadores e obstáculos ao desenvolvimento de equipas de trabalho entre professores nas escolas.

Os dados recolhidos serão alvo de um tratamento estatístico, garantindo-se o anonimato e a completa confidencialidade dos dados pessoais.

O nosso muito obrigado pela sua preciosa colaboração.

1) O que é para si **cooperação entre professores**?

2) Podia **descrever-nos uma experiência de trabalho em equipa** com outros colegas?

3) Quais foram os aspectos mais **positivos** dessa experiência? E quais os **menos positivos**?

4) Quais os **aspectos que considera importantes** para que o trabalho em equipa entre professores corra da melhor maneira possível?

5) E quais os **aspectos**, na sua opinião, que **podem impedir** que o trabalho em equipa seja mais produtivo e positivo?

INSTRUÇÕES

As afirmações que lhe são apresentadas a seguir visam explorar as suas opiniões sobre as **condições favoráveis ao desenvolvimento da cooperação** entre professores. As suas respostas devem reflectir, dentro do possível, as suas opiniões sobre este assunto.

Para cada um dos itens responda, por favor:

Chave de Respostas

Raramente = 1
 Às Vezes = 2
 Quase Sempre = 3
 Sempre = 4

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. É importante a existência de um local próprio para desenvolver as actividades pedagógicas.				
2. É pouco importante a partilha de informação no trabalho em equipa.				
3. No trabalho em equipa é praticamente desnecessária a capacidade para aceitar opiniões diferentes.				
4. O trabalho em equipa não pressupõe que os professores sejam capazes de adaptar a linguagem aos colegas de trabalho.				
5. Causa transtorno quando as pessoas usam as coisas e não voltam a colocá-las no sítio certo.				
6. É conveniente não se afastar muito das actividades planeadas.				
7. É desagradável quando as coisas não correm como tinham sido planeadas.				
8. Em situações de trabalho em equipa é insignificante a capacidade de valorização dos conhecimentos e opiniões dos participantes.				
9. Tendo em consideração o volume de trabalho despoletado pela cooperação, é irrelevante que os professores estejam na posse de estratégias para lidar com situações mais complexas.				
10. Quando se trabalha em equipa é pouco importante mostrar confiança por aquilo que dizem e fazem os colegas.				
11. No trabalho em parceria não é exigida eficácia na partilha de informação com outros colegas.				
12. É fundamental não despender muito tempo a analisar situações problemáticas quando se trabalha em equipa.				
13. É importante ser muito metuculoso(a) com a maioria das minhas coisas.				
14. A natureza do trabalho de equipa não obriga à mobilização de estratégias para apoiar os colegas a exporem as suas opiniões.				
15. É pouco importante a utilização de estratégias que permitam manter um clima favorável ao trabalho em equipa.				
16. Às vezes perdemos muitas oportunidades porque não actuamos suficientemente rápido.				
17. O trabalho em equipa não pressupõe a compreensão face a colegas que chegam atrasados às reuniões.				
18. É dispensável a utilização de estratégias para enfrentar a desorganização pessoal gerada pelo trabalho em equipa.				
19. É pouco importante possuir estratégias para lidar com a ansiedade e stresse gerado pelo trabalho cooperado.				
20. As exigências do trabalho em equipa obrigam a ser intolerante face aos colegas que não cumprem os planos estabelecidos.				

O seguinte inquérito pretende averiguar até que medida os professores estão preparados para os **desafios** que a **cooperação** entre professores pode produzir em meio escolar.

1. O reforço de práticas de cooperação na minha escola pode contribuir para o aumento de problemas de comunicação.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

2. De uma maneira geral, a cooperação entre professores oferece baixos custos e benefícios muito elevados.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

3. Julgo que a cultura organizacional da minha escola se adapta facilmente aos desafios colocados pela cooperação.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

4. O incremento da cooperação poderá afectar negativamente os relacionamentos entre professores.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

5. Na minha escola são proporcionados os suportes e recursos necessários à cooperação.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

6. O uso frequente de práticas de cooperação pode ter impactos negativos nos recursos financeiros da escola.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

7. A participação em experiências de cooperação implica mudanças substanciais na gestão horária.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

8. Penso que serão respeitados os meus hábitos de trabalho se me envolver em experiências de trabalho cooperado.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

9. O envolvimento em projectos de cooperação traz-me ganhos profissionais.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

10. Receio pelo eventual insucesso que possa surgir quando participo em experiências de cooperação.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

11. Julgo sentir-me à-vontade e confiante nas competências exigidas ao nível da cooperação.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

12. Penso que os desafios feitos pela cooperação são compatíveis com os meus objectivos profissionais.

<input type="checkbox"/>	a. Concordo
<input type="checkbox"/>	b. Discordo

O seguinte inquérito visa **identificar as opiniões dos professores sobre os impactos** que a cooperação pode produzir no funcionamento das escolas.

A sua resposta deve obedecer à seguinte chave:

Chave de Respostas

Discordo Plenamente = 1

Discordo = 2

Indeciso = 3

Concordo = 4

Concordo Plenamente = 5

	<i>Discordo Plenamente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Plenamente</i>
21. Posso poucos conhecimentos sobre cooperação entre professores.					
22. Gostaria de conhecer os impactos da cooperação no meu desenvolvimento profissional.					
23. Estou preocupado(a) quanto ao tempo que é exigido por esta modalidade de trabalho.					
24. Gostaria de conhecer os recursos de suporte à cooperação existentes na escola.					
25. Preocupa-me os efeitos que a cooperação entre professores pode exercer sobre os alunos.					
26. Estou preocupado(a) relativamente a eventuais conflitos que possam surgir quanto às responsabilidades que venha assumir no quadro de experiências de cooperação.					
27. Gostaria de participar em sessões de informação sobre modalidades de cooperação entre professores.					
28. Gostaria de saber como é que minha forma de ensinar pode modificar-se se utilizar esta modalidade de trabalho.					
29. Estou preocupado(a) quanto à avaliação dos impactos da cooperação entre professores.					
30. Gostaria de estabelecer contactos com outros colegas que me permitissem aprofundar este tema.					
31. Estou preocupado(a) quanto à minha capacidade para gerir tudo aquilo que a cooperação exige.					
32. Apesar de não conhecer este tipo de abordagem, estou preocupado(a) quanto à sua utilização.					
33. Gostaria de possuir mais informação sobre o tempo e compromissos que são requeridos na cooperação entre professores.					
34. Gostaria de saber como é que evolui esta forma de trabalhar em conjunto.					
35. Gostaria de conhecer o que outros colegas estão a desenvolver no âmbito da cooperação.					

Dados Pessoais e Profissionais

1. Idade

Anos

2. Sexo

 F M

3. Formação Académica

Possui Formação Especializada?

Sim Não Se assinalou a opção «**Sim**» indique, por favor, qual a área em que adquiriu formação especializada.

4. Tempo de Serviço Docente (referente a 31 de Agosto de 2001)

Anos

5. Tempo de Serviço Docente com Alunos com N.E.E. (referente a 31 de Agosto de 2001)

Anos

6. Indique qual o grau de ensino, o ano(s) de escolaridade e a respectiva disciplina onde exerce a sua acção pedagógica

Grau de Ensino	Ano(s) de Escolaridade	Disciplina	Área Disciplinar
1º Ciclo	1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/>	 	
2º Ciclo	5º ano <input type="checkbox"/> 6º ano <input type="checkbox"/>		
3º Ciclo	7º ano <input type="checkbox"/> 8º ano <input type="checkbox"/> 9º ano <input type="checkbox"/>		

ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DO INQUÉRITO
PARTE 1 – “CONDIÇÕES FAVORÁVEIS À COLABORAÇÃO”

TEMA	CATEGORIA	CLASSIFICAÇÃO	ITENS
FLEXIBILIDADE	—	Flex	1, 4, 6, 7, 13, 17 & 20
PARTILHA E COMUNICAÇÃO	PARTILHA DE COMUNICAÇÃO – GERAL	PartCom	5
	PARTILHA DE COMUNICAÇÃO – ESTRATÉGIAS COMUNICAÇÃO		14 & 15
	PARTILHA DE COMUNICAÇÃO – COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO		2 & 11
	PARTILHA DE COMUNICAÇÃO – VALORES		3, 8 & 10
	GESTÃO DO STRESS		—

PARTE 2 – “IMPACTOS DA COLABORAÇÃO”

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CLASSIFICAÇÃO	ITEM
IMPACTOS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E ORGANIZACIONAIS (IpOrg)	CONFLITOS PROFISSIONAIS	COMUNICAÇÃO	PROB_COM	1
	IMPACTOS PROFISSIONAIS	CUSTOS E BENEFÍCIOS GERAIS	CUS_BEN	2
	CONFLITOS PROFISSIONAIS	COMPATIBILIDADE COM OS VALORES DA ESCOLA	ADAP_ESC	3
	IMPACTOS PROFISSIONAIS	RELACIONAMENTOS PROFISSIONAIS	REL_PROF	4
	IMPACTOS ORGANIZACIONAIS	APOIO ADMINISTRATIVO	AP_ADMIN	5
	IMPACTOS ORGANIZACIONAIS	EFEITOS ORÇAMENTAIS	EF_ORÇAM	6
	IMPACTOS PROFISSIONAIS	GESTÃO DO TEMPO	GEST_TEM	7
	IMPACTOS PROFISSIONAIS	MUDANÇAS NOS HÁBITOS DE TRABALHO	MUD_HT	8
	IMPACTOS PROFISSIONAIS	BENEFÍCIOS PROFISSIONAIS	BEN_PROF	9
	IMPACTOS PESSOAIS	RECEIO PELO FRACASSO	REC_FRA	10
	IMPACTOS PESSOAIS	CONFIANÇA EM SI PRÓPRIO	CONFIANC	11
	IMPACTOS PESSOAIS	COMPATIBILIDADE PESSOAL	COM_PES	12

PARTE 3 – “IMPACTOS DA COLABORAÇÃO”

TEMA	CATEGORIA	CLASSIFICAÇÃO	ITENS
IMPACTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM	IMPACTOS NOS ALUNOS	IpA	25
	IMPACTOS NO ENSINO	IpE	23, 26, 29, 31 & 32

PARTE 3 – “DESAFIOS DA COLABORAÇÃO”

TEMA	CATEGORIA	CLASSIFICAÇÃO	ITENS
NECESSIDADES DE INFORMAÇÃO	--	Necif	22, 24, 27, 28, 30, 33, 34 & 25