

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A Intemporalidade da Comunicação como Contributo para a Aprendizagem

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Por Joana Filipa do Carmo Pereira

Sob Orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

janeiro, 2016



*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

Paulo Freire

À minha avó, por esboçar as linhas orientadoras deste caminho.

*Às crianças que, com a pegada suave da pureza, fizeram com que este sonho se tornasse o
meu caminho.*

RESUMO

Com a incontrolável evolução do mundo e da sua história, a comunicação tem vindo a adquirir diferentes significados, desde o momento em que surgiu até à atualidade.

Pragmaticamente, a comunicação, em qualquer contexto, constitui-se essencial, tanto para a criação de relações interpessoais, assim como para o desenvolvimento pessoal de todo o indivíduo.

Afirmando que, atualmente, vivemos intrinsecamente ligados a uma sociedade da comunicação, pretendemos correlacioná-la com a educação, denominando-a como *educomunicação* ou *comunicação educativa*, objetivando estes vocábulos como parentes próximos, caracterizando-se pela busca de significados entre os sujeitos interlocutores, neste caso, na procura incessante de conhecimentos.

Educadores seduzem, diariamente, desafios, provenientes do contexto onde se inserem, desvendando um novo caminho a seguir, em conjunto, potencializando condições favoráveis à aprendizagem das crianças. É neste sentido que, integrando o trabalho em equipa, é possível proporcionar a toda a comunidade educativa a estabilidade pela qual lutam e, no qual, a comunicação é determinante.

Espelhando, deste modo, o retrato de uma comunicação educativa, pretendemos, com a investigação inerente a este relatório, conhecer e analisar práticas docentes, comparando as duas valências em estudo – Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – no que concerne à comunicação efetuada dentro e fora da sala, integrando, nesta, o trabalho em equipa.

A par desta análise, pretendemos elucidar a importância da comunicação na aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos, contribuindo para um melhor relacionamento entre docentes e entre docentes e crianças, estimulando a aprendizagem de cada um, através da construção de comunicação interpessoal positiva.

Palavras-chave: Comunicação, comunicação educativa, comunicação interpessoal, trabalho em equipa, cooperação, colaboração.

ABSTRACT

With the uncontrollable evolution of the world and its history, communication has come to acquire different meanings, since the moment it emerged until today.

Pragmatically, communication, in any context, becomes essential, both to the creation of interpersonal relations, and to the personal development of each individual.

Stating that, nowadays, we live completely connected to a communication society, we intend to correlate it with education, calling it *educommunication* or *educational communication*, objectifying these words as close relatives, featuring it by searching meanings between interlocutor's subjects, in this case, in the incessant search for knowledge.

Teachers seduce, daily, challenges, from the context where they fall, revealing a new path to follow, together, enhancing favourable conditions for the learning of children. It is in this sense that, integrating the team work, it is possible to provide to the entire educational community the stability for which they fight for and, in which, the communication is determinant.

Mirroring, in this way, the portrait of an educational communication, we intend to, with the investigation inherent to this report, acknowledge and analyse teaching practices, comparing the two valences studied – Preschool Education and 1st Cycle Basic Education – regarding the communication performed inside and outside of class, integrating in this, team work.

In this course, we also intend to clarify the importance of communication in the learning of all subjects involved, contributing to a better relationship between teachers and teachers and students, stimulating the learning of each one, through the construction of positive interpersonal communication.

Keywords: Communication, Educational Communication, Interpersonal Communication, Teamwork, Cooperation, Collaboration

AGRADECIMENTOS

Fechando mais uma etapa deste meu caminho e iniciando outra, por caminhos incertos, não poderei deixar esquecido quem, de alguma forma, o marcou.

Primeiramente, agradeço à Doutora Daniela Gonçalves toda a força e apoio que me deu, pela orientadora excepcional que demonstrou ser, por me ter ajudado a traçar este caminho tão importante, com todo o seu saber, dando brilho aos momentos mais escuros, com as suas gargalhadas.

A todo o corpo docente e não docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pelas aprendizagens que me proporcionaram, pois foram o pilar da minha formação, enquanto futura profissional em educação. À dona Glória, obrigada!

Às minhas companheiras...minhas companheiras! Obrigada pelas palavras mais sinceras, pelas lágrimas mais sufocantes e pelos abraços mais esmagadores com que marcaram este meu caminho. Catarina Sousa, por toda a sensibilidade que nunca conseguiste (nem eu) controlar. Catarina Valente, por nunca baixares os braços e me dares força para continuar. Obrigada por tudo!

Ao Jó, o meu eterno companheiro. Meu melhor amigo...agradeço a forma como sempre acreditaste em mim, pelas noites mal dormidas, pelas palavras, pelas conversas e risadas. Por toda a paciência e compreensão e por, acima de tudo, caminharmos de mão dada, sem nos perdermos.

À minha família, à minha mãe! Minha mãe, minha guerreira e lutadora...obrigada por me fazeres ver novos caminhos, empurrando-me até eles, sem me perderes de vista. Por todo o esforço que demonstraste, sem nunca teres desistido de mim. Ao meu pai, pelas palavras tranquilizantes que sempre me soube dar.

Às crianças e pelo mais puro que nelas existe.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| I – Enquadramento Teórico | 3 |
| 1. Comunicação: etimologia e conceitualização | 3 |
| 2. Perspetiva histórica da comunicação..... | 4 |
| 3. Comunicação e Educação | 6 |
| 4. Comunicação interpessoal..... | 8 |
| 4.1. Elementos da comunicação..... | 8 |
| 4.2. Fatores determinantes na comunicação interpessoal | 11 |
| 4.3. A comunicação interpessoal na ação educativa do professor | 12 |
| 4.3.1. Comunicação positiva | 14 |
| 5. Trabalho em equipa..... | 16 |
| 5.1. Cooperação..... | 20 |
| 5.2. Colaboração | 21 |
| 5.3. A comunicação no âmbito do trabalho em equipa | 23 |
| II – Enquadramento Metodológico..... | 26 |
| 1. Âmbito da investigação..... | 26 |
| 1.1. Tipo de estudo..... | 26 |
| 1.2. Objetivos da investigação | 26 |
| 2. Contexto do estudo..... | 27 |
| 3. Participantes..... | 28 |
| 4. Instrumentos de recolha e Tratamento de dados | 29 |
| 5. Procedimentos Metodológicos..... | 30 |
| 6. Faseamento da investigação | 31 |
| III – Apresentação e discussão dos dados obtidos..... | 33 |
| 1. Análise das entrevistas realizadas aos docentes da Educação Pré-Escolar | 33 |
| 1.1. Perspetiva educacional e desafios atuais | 34 |
| 1.2. Perceção dos conceitos de cooperação, colaboração e trabalho em equipa | 35 |
| 1.3. Trabalho em equipa fora de sala | 37 |
| 1.4. Trabalho em equipa: benefícios e constrangimentos | 39 |
| 1.5. Práticas pedagógicas | 40 |
| 1.6. Práticas institucionais | 42 |
| 1.7. O processo comunicacional para os docentes..... | 42 |
| 1.8. A comunicação positiva em sala..... | 44 |
| 2. Síntese dos dados da Educação Pré-Escolar | 45 |
| 3. Análise das entrevistas realizadas aos docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico..... | 48 |
| 3.1. Perspetiva educacional e desafios atuais | 49 |
| 3.2. Perceção dos conceitos de cooperação, colaboração e trabalho em equipa | 51 |
| 3.3. Trabalho em equipa fora de sala | 55 |
| 3.4. Trabalho em equipa: benefícios e constrangimentos | 57 |
| 3.5. Práticas pedagógicas | 59 |
| 3.6. Práticas institucionais | 62 |

| | |
|--|----|
| 3.7. O processo comunicacional para os docentes..... | 63 |
| 3.8. A comunicação positiva em sala..... | 66 |
| 4. Síntese dos dados do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico | 68 |
| 5. Triangulação dos dados: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico..... | 72 |
| Considerações finais..... | 80 |
| Referências bibliográficas | 83 |
| Anexos..... | 86 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Exemplos de reformulação de expressões negativas..... | 15 |
| Tabela 2 - Quadro de referentes | 31 |
| Tabela 3 - Cronograma da investigação..... | 32 |
| Tabela 4 - Perspetiva educacional e desafios atuais | 34 |
| Tabela 5 - Perceção dos conceitos cooperação, colaboração e trabalho em equipa...36 | |
| Tabela 6 - Trabalho em equipa fora de sala | 38 |
| Tabela 7 - Trabalho em equipa: benefícios e constrangimentos..... | 39 |
| Tabela 8 - Práticas pedagógicas | 41 |
| Tabela 9 - Práticas institucionais | 42 |
| Tabela 10 - O processo comunicacional para com os docentes | 43 |
| Tabela 11 - A comunicação positiva em sala..... | 45 |
| Tabela 12 - Perspetiva educacional e desafios atuais | 50 |
| Tabela 13 - Perceção dos conceitos cooperação, colaboração e trabalho em equipa.53 | |
| Tabela 14 - Trabalho em equipa fora de sala | 56 |
| Tabela 15 - Trabalho em equipa: benefícios e constrangimentos..... | 58 |
| Tabela 16 - Práticas pedagógicas | 60 |
| Tabela 17 - Práticas institucionais | 62 |
| Tabela 18 - O processo comunicacional para com os docentes | 64 |
| Tabela 19 - A comunicação positiva em sala..... | 67 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Fases da comunicação | 4 |
| Figura 2 - Modelos de comunicação educativa..... | 8 |
| Figura 3 - Elementos caracterizadores do processo comunicacional | 10 |
| Figura 4 - Tipos de redes de comunicação..... | 24 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|--|
| Anexo I - Requerimento de autorização para a utilização do nome da instituição: Educação Pré-Escolar | |
| Anexo II - Requerimento de autorização para a utilização do nome da instituição: Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico | |
| Anexo III - Grelha estruturante da entrevista semiestruturada | |
| Anexo IV – Inquérito por Entrevista (Guião semiestruturado) | |
| Anexo V - Transcrição da entrevista exploratória: Grelha da categorização da informação | |
| Anexo VI - Transcrição das entrevistas realizadas aos docentes da Educação Pré- Escolar: Grelha da categorização da informação | |
| Anexo VII - Transcrição das entrevistas realizadas aos docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Grelha da categorização da informação | |

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A sua elaboração visa o trabalho investigativo, com abordagem à temática “A Intemporalidade da Comunicação como Contributo para a Aprendizagem”, orientado pela Doutora Daniela Gonçalves.

Num primeiro momento, esta investigação incidiu sobre o contexto educativo Centro Social de Sandim, Vila Nova de Gaia, mais especificamente, na Educação Pré-Escolar, contando com a colaboração de quatro educadores existentes neste mesmo contexto. Posteriormente, a instituição Escola Básica das Campinas, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Viso, Porto, constituiu o segundo contexto educativo, onde se colocou em prática o trabalho investigativo, contando com a colaboração de quatro docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com a escolha desta temática como objeto de investigação, é pretendido, essencialmente, conhecer e analisar práticas docentes, quer na Educação Pré-Escolar, quer no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne à comunicação e trabalho em equipa, integrando, nesta última prática, o trabalho cooperativo e colaborativo, ambos dentro e fora da sala de atividades/sala de aulas.

Considerando que a comunicação é um elemento fundamental, quer na vida profissional, quer na vida social de toda a humanidade, é possível afirmar que educação e comunicação são duas conceções intimamente ligadas. Tal como considera Esclapez (2008: 59), “sea cual sea la forma en que se aprende en cualquier grupo humano, la comunicación es un elemento imprescindible para que se produzca. Educación y comunicación, por tanto, son dos conceptos que están intimamente relacionados”. Mas, será possível aplicar-se corretamente “(...) a expressão “objeto de estudo” a algo tão diverso e multifacetado como é, realmente, a comunicação humana?” (Fiske, 1993: 13). Fiske responde positivamente, na medida em que, através de várias abordagens disciplinares, é exequível estudar a comunicação, neste caso concreto, intrínseca à comunicação.

Neste contexto, ambicionamos conhecer os efeitos da comunicação na educação e, de que forma, uma melhor ou pior comunicação pode influenciar a aprendizagem da criança/aluno.

Formalmente, este estudo encontra-se dividido em três partes fundamentais. No que concerne à Parte I, esta é composta pelo enquadramento teórico, abordando temas ligados às áreas da comunicação e do trabalho em equipa. Pretendemos que este

elucide a investigação, através da perspectiva de diversos autores, englobando pontos de vista comuns ou divergentes, ganhando a relevância pretendida, como guia de todo o trabalho investigativo.

Posteriormente, sucede-se a Parte II, constituída pelo enquadramento metodológico, integrando o âmbito da investigação, o contexto da mesma, bem como os participantes do estudo, os instrumentos de recolha e tratamento de dados, os procedimentos metodológicos e, ainda, o faseamento da investigação.

Por fim, na Parte III, integra-se a apresentação e discussão dos dados obtidos, através das respostas às questões colocadas aos educadores/professores, que se encontram organizadas por tabelas, para uma melhor compreensão das mesmas. Neste mesmo capítulo, surge a triangulação da análise efetuada com perspetivas teóricas, que suportam ou contestam as ideias apresentadas pelos entrevistados.

A resposta aos objetivos da investigação, bem como as linhas de investigação futuras podem ser compreendidas nas considerações finais.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Comunicação: etimologia e concetualização

Dominique Wolton (citado por Freixo, 2006: 77) refere que “(...) haveria um trabalho apaixonante a fazer no que diz respeito à etimologia, à semântica e aos debates sobre a definição, a perspetiva e os contextos associados à definição das palavras informação e comunicação”.

Necessitamos, primeiramente, de atentar às palavras de Santos (citado por Freixo, 2006: 48), quando este aborda a questão mencionando que, “(...) devido à natureza complexa e multidisciplinar do processo, a comunicação é muito difícil de definir. A palavra comunicação é *abstrata* e, como todas as palavras, possui múltiplos significados”.

Focalizando a nossa atenção para a palavra comunicação e, de forma a estudá-la com maior exatidão, importa, primeiramente, abordar um pouco da sua origem e os significados adquiridos, no decorrer da história.

A palavra comunicação, segundo Williams (citado por Serra, 2007: 69) teve origem na “(...) língua inglesa no século XV como “nome de acção”, derivada do latim *communicare*, que significa “tornar comum a muitos, partilhar”. Em contrapartida, Freixo (2006: 77) enuncia a sua origem, considerando que a

“comunicação tem origem na palavra latina *communicatio*, na qual distinguimos três elementos (*communicatio*): a raiz *munis* que significa «estar encarregado de», que, acrescido do prefixo *co*, expressa o sentido de reunião. Por outro lado, se tivermos presente o sufixo *tio* significa «atividade», fica-nos a ideia, desde já que comunicação consiste numa «atividade realizada em conjunto»”,

tendo sido posta em prática em mosteiros e conventos, através do ato de “(...) tomar a refeição da noite em comum», cuja peculiaridade não recai sobre a banalidade do acto de «comer» mas de fazê-lo «juntamente com os outros», promovendo assim um movimento de reunião de todos aqueles que se encontravam isolados” (Freixo, 2006: 78).

Assim, constatamos que o termo comunicação assume o papel aniquilador do isolamento, com o ato de realizar a refeição em conjunto, no qual verificamos que este “(...) não designa todo e qualquer tipo de relação” (Freixo, 2006: 78).

Na perspetiva de Martino, (citado por Freixo, 2006: 79) acrescentamos que que, “(...) o termo comunicação não se aplica nem às propriedades ou ao modo de ser das coisas, nem exprime uma acção que reúne os membros de uma comunidade.

Ele não designa nem o ser, nem a acção sobre a matéria, tão-pouco a *praxis* social, mas um tipo de relação intencional exercida sobre outrem».

Adicionalmente podemos, ainda, decompor a palavra comunicação, onde *comum* significa “acção em comum (...) desde que se leve em consideração que o «algo em comum» se refere a um mesmo objecto de consciência e não a coisas materiais, ou à propriedade de coisas materiais” (Freixo, 2006: 79) e onde *ação* surge como a de realizar entre “(...) duas ou mais consciências com objetivos comuns” (Freixo, 2006: 79).

Deste modo, o termo comunicação é considerado como uma partilha de um mesmo pensamento ou vontade, levando a um pensamento comum, entre vários sujeitos (Freixo, 2006).

2. Perspetiva histórica da comunicação

Verificando tal multiplicidade de sentidos do vocábulo *comunicação*, “(...) Diderot privilegiou um: o sentido de retórica, enquanto meio de entendimento através da razão” (Freixo, 2006: 24). Porém, note-se que Mattelard (citado por Freixo, 2006: 24) afirma que

“(...) cada época histórica e cada tipo de sociedade possuem uma determinada configuração que lhes é devida. Esta configuração com os seus diversos níveis (económico, social técnico ou mental) e as suas diferentes escalas (local, nacional, regional ou internacional) produz um conceito de comunicação hegemónica”,

proporcionando a construção de diferentes significados, aproximando-se ou afastando-se ou, até mesmo, rompendo, com significados anteriores.

Com o evoluir natural da história, o termo comunicação surge de diferentes formas, até obter as características atuais. Portanto, consideramos essenciais as fases propostas por Jean Cloutier (1975), presentes no livro “Teorias e Modelos de comunicação”, de Manuel Freixo. Cloutier (1975) apresenta quatro estádios de evolução da comunicação, que se desenvolveram ao longo da história.

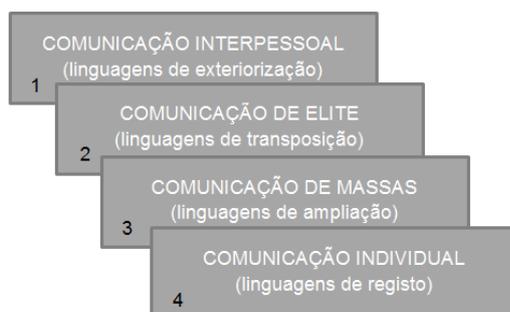


Figura 1 - Fases da comunicação

Fonte - Freixo, 2006: 25

A primeira fase (*comunicação interpessoal - linguagens de exteriorização*) surge com o *homo sapiens*, aquando da manifestação de ideias e vontades, tendo por base a expressão corporal, através da utilização de gestos e, conseqüentemente, a emissão de sons até à formação de palavras. Aqui, surgem os *contadores*, com a função de *memória do tempo*, para que seja possível a passagem de conhecimentos adquiridos, de geração em geração.

A segunda fase é constituída pela *comunicação de elites*, consistindo numa transposição de pensamentos e elementos representativos das suas vivências, para “(...) esquemas, desenhos, ritmo, música” (Freixo, 2006: 28). Após o surgimento do pictograma e, posteriormente, do ideograma, desponta “(...) a invenção da roda e da escrita fonética” (Freixo, 2006: 28), onde as palavras que expressam sons são identificadas pelo leitor. Assim, o homem aperfeiçoa os instrumentos musicais, possibilitando a emissão de sons à distância, vencendo “(...) de certo modo, o espaço e o tempo – as mensagens são registadas em papiro ou em pergaminho e mais tarde em papel quando, muito antes, as paredes das cavernas se tinha já transformado nas primeiras bibliotecas” (Freixo, 2006: 28). Com a descoberta da escrita, foi possível “(...) armazenar conhecimentos numa escala muitas vezes superior àquela até então existente” (Freixo, 2006: 29), aproximando culturas. Através do acumular de informação, ao longo dos séculos, foi inevitável o aparecimento do livro.

Com isto, surge o terceiro estágio da história da comunicação, a *comunicação de massas* “(...) que se inicia justamente com a implantação da imprensa e culmina com o satélite” (Freixo, 2006: 30). Esta comunicação reside “(...) numa amplificação das mensagens, dando resposta ao desejo do homem de as ver multiplicadas, como é o caso, entre outros meios, da imprensa” (Freixo, 2006: 30). Deste modo, a *comunicação de massas* é marcada pelas *linguagens de amplificação*, criadas a partir dos *media* coletivos, surgindo a fotografia, o cinema, a rádio e a televisão.

Simultaneamente aos meios de comunicação proferidos anteriormente, também é possibilitado “(...) a todos, o acesso à gravação de sons e imagens, fornecendo ao homem novas linguagens, as «linguagens de registo», e novos *media* – os *media* individuais ou *self-media*” (Freixo, 2006: 44), gerando uma *comunicação individual*.

Freixo clarifica este tipo de comunicação referindo que

“graças aos *self-media*, o homem tem agora à sua disposição uma série de meios de comunicação, tanto para emitir, como para receber. Cria-se um novo tipo de comunicação que se junta aos outros três e que é a característica da era do homem enquanto *emissor* e simultaneamente *receptor* – é a *comunicação individual*” (Freixo, 2006: 46).

Portanto, o homem é, consideravelmente, “(...) o ponto de partida e o ponto de chegada da comunicação”, capaz de se manter informado e de informar. Este

“(...) é o «auto-educando» que, consciente da necessidade de se informar, procura essa competência para melhor poder continuar a exercer o seu papel de comunicador por excelência numa sociedade cada vez mais avarenta de informação e onde o conhecimento assume como valor e riqueza indiscutível” (Freixo, 2006: 47).

Perspetivando a comunicação no contexto atual, nada melhor do que as palavras de Freixo (2006: 59), considerando que “a comunicação constitui um dos símbolos mais brilhantes deste início de milénio. O seu ideal de aproximar os homens, os valores e as culturas, (...) compensa grandemente os horrores e as barbaridades da nossa época”.

Apesar de a comunicação estar presente ao longo dos séculos, atualmente, afirma-se que vivemos numa *sociedade da comunicação*, delimitada em várias componentes. Assim, “o conceito de “sociedade da comunicação” pode ser – e tem vindo a ser – delimitado a partir das seguintes componentes fundamentais: a tecnológica, a ideológica, a política, a económica e a cultural (Serra, 2007: 73).

Desta forma, podemos afirmar que, a sociedade atual, se baseia numa “(...) “sociedade da comunicação”, sendo uma sociedade em que as pessoas comunicam “mais” (Serra, 2007: 75). Na verdade, é observável, diariamente, que a comunicação invade as nossas vidas, onde “(...) as chamadas “tecnologias da informação e comunicação” assumiram, nas nossas sociedades, um papel tão decisivo que é praticamente impossível passar (e pensar) sem elas” (Serra, 2007: 1). A troca de pensamentos, discussão e tomada de decisões estão, cada vez mais, vinculados na presente sociedade democrática, proporcionando “o alargamento constante das “trocas comunicativas”” (Serra, 2007: 2). Estamos, portanto, perante uma sociedade que é, impreterivelmente, comunicação.

3. Comunicação e Educação

O estudo da comunicação integrada na educação teve origem em meados dos anos 70 pelo autor Mário Kaplún. Efetivamente, o conceito de *educomunicação* nasce entre a segunda metade do século XX e o início do presente século XXI e tem vindo a ser o termo “(...) utilizado na aproximação dos campos da educação e comunicação” (Costa, 2010: 52).

Atentamos, portanto, aos desafios colocados à educação devido “(...) aos modos singulares como a informação e o conhecimento são elaborados, distribuídos e

socialmente intercambiados (...)” (Citelli, 2010: 16). Tal como refere Citelli (2010), precisamos de colocar estes desafios no âmbito do *ecossistema comunicativo*.

Partilhando o mesmo pensamento de Costa (2010), Esclapez (2008: 80) explicita que o estudo da comunicação, a nível educativo, é denominado por *educación comunicativa* ou *comunicación educativa*.

Assim sendo, podemos considerar que “(...) a educação é um novo campo interdisciplinar e interdiscursivo de saber e de prática social, não apenas aproximando a Comunicação e a Educação, mas, sobretudo, contextualizando suas interfaces em processos politicamente marcados pela busca da reforma da sociedade pela força e expansão dos sujeitos sociais” (Costa, 2010: 52).

Ao pensarmos em educação e comunicação, percebemos que existe uma linha bastante ténue entre ambas, pois “sea cual sea la forma en que se aprende en cualquier grupo humano, la comunicación es un elemento imprescindible para que se produzca” (Esclapez, 2008: 59). Deste modo e, fazendo das palavras de Esclapez as nossas, afirmamos que a educação e a comunicação são termos que estão intimamente ligados, onde “(...) educar es sempre comunicar; toda educación es un proceso de comunicación” (Kaplún citado por Esclapez, 2008: 80).

No que diz respeito à comunicação educativa, Kaplún (citado por Esclapez, 2008: 63), refere que “(...) a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación”. Deste modo, o autor Kaplún (1998: 18-19) expõe três diferentes modelos que englobam a comunicação educativa, cada um com características específicas. Estes caracterizam-se pela “educación que pone el énfasis en los contenidos, pela educación que pone el énfasis en los efectos e pela educación que pone el énfasis en el proceso”. O primeiro corresponde a uma educação tradicional, no qual a base é a transmissão de conhecimentos e valores da geração anterior, centrando-se na memorização como forma de aprendizagem. O segundo tipo de educação pretende modelar os alunos para atingir os objetivos pretendidos, no qual o educador é visto como um programador à espera dos resultados. E, por último, o terceiro tipo de educação dá mais relevo ao desenvolvimento da criança e ao contexto no qual se encontra inserida, não dando tanta importância aos conteúdos (Esclapez, 2008: 63-64). De forma a proporcionar uma melhor compreensão dos modelos abordados anteriormente, apresentamos, na figura 2, um esquema elucidativo dos processos.

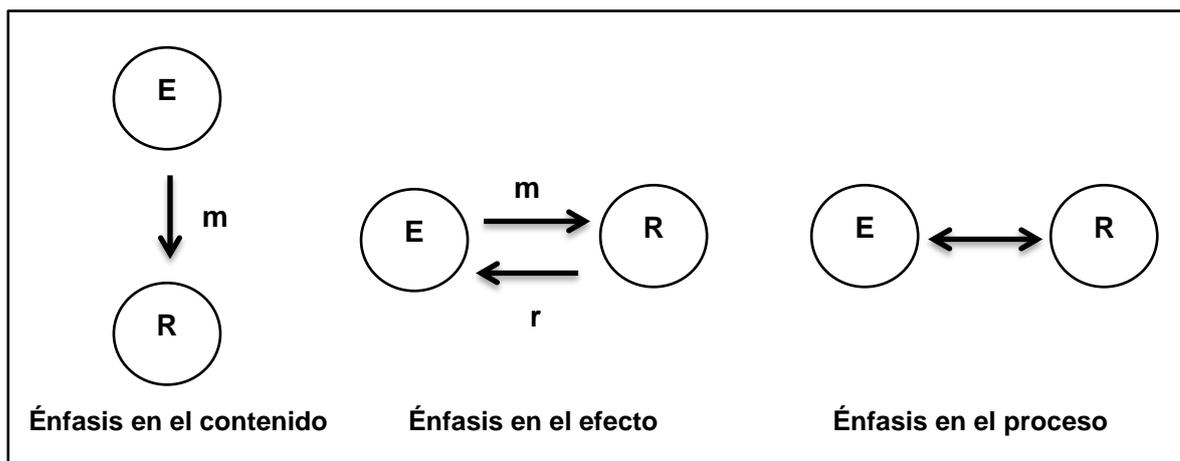


Figura 2 - Modelos de comunicação educativa

Fonte - Esclapez, 2008: 64

Mencionadas as particularidades que envolvem e abrangem os termos comunicação e educação, Paulo Freire (citado por Citelli, 2010: 16) sintetiza esta abordagem, colocando a comunicação e a educação, novamente, intimamente ligadas, considerando que “(...) a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado” (Citelli, 2010: 16).

Efetivamente,

“(...) a comunicação é o centro polarizador de todo o tipo de conhecimento e de toda a organização, desde a mais simples associação de ideias contínuas, até às mais complexas redes de conjuntos ecossistêmicos. Tudo o que existe de concreto ou abstrato, de real ou irreal, de objetivo ou subjetivo, é apreendido por processos mais ou menos complexos de comunicação” (Freixo, 2006: 47-48).

4. Comunicação interpessoal

“Na comunicação interpessoal, as palavras não são neutras. Há palavras boas e más. Umas constroem a verdade, outras espalham a mentira. Umas promovem o diálogo, outras semeiam a discórdia. Umas fazem amigos, outras criam inimigos. Umas dão prazer, outras provocam sofrimento” (Estanqueiro, 2009: 87).

4.1. Elementos da comunicação

Para que a comunicação seja possível, são necessários elementos imprescindíveis para o estabelecimento da mesma. Deste modo, o emissor, o recetor, a mensagem e o canal de comunicação são os elementos potenciadores do processo comunicacional. Caracterizando-os de forma individual, o emissor caracteriza-se pelo elemento que “(...) emite ou transmite a mensagem; é o ponto de partida de qualquer mensagem” (Fachada, 2010: 34). Para Gonçalves (2012:

31), o emissor pode não originar, propriamente, a comunicação, mencionando que, “nem sempre, quem emite uma mensagem foi quem a produziu”. Esta considera, ainda, que é necessário “(...) que o emissor emita uma mensagem que seja perceptível e compreensível, pelo receptor” (Gonçalves, 2012: 31), originando um processo de comunicação eficaz.

Quanto ao recetor, este define-se como sendo o sujeito que recebe a mensagem, emitida pelo emissor. Para que a mensagem seja compreendida com clareza, o recetor “deve estar sintonizado com o emissor (...)” (Fachada, 2010: 34), sendo crucial que este compreenda e aceite a mensagem.

A mensagem constitui-se o “(...) conteúdo da comunicação” (Fachada, 2010: 34). Gonçalves (2012: 31) acrescenta que esta “(...) é o conjunto de sinais verbais e/ou não verbais, que formam o conteúdo dessa mesma comunicação”, com um determinado significado, decodificado pelo recetor. Não obstante, é referido, pela mesma autora, que deve ser utilizado um código comum entre o emissor e o recetor, pois, caso tal não se verifique, “(...) estamos em presença de uma das múltiplas barreiras à comunicação, a qual impede que ela se processe” (Gonçalves, 2012: 31).

Por fim, temos que ter em consideração o canal de comunicação, tratando-se do suporte no qual a mensagem é transmitida, mais propriamente, o meio físico no qual se propaga a mensagem. Os canais que estão na base de transmissão de mensagem são, fundamentalmente, “(...) as ondas de luz, as ondas sonoras, as ondas de rádio, os cabos telefónicos, o sistema nervoso (...)” (Fiske, 1993: 34). Fachada (1998: 23) acrescenta que “o canal mais vulgar é o ar”, através da comunicação face-a-face.

Tal como refere Fachada (2010: 55), a comunicação é efetuada através de índices e sinais. Quando se extrai informação, a partir de elementos, sem que estes tenham a intenção de nos comunicar algo, a autora refere como índices. Já quando ocorre a comunicação, com a intenção de comunicar algo, é proferido como sinal. Neste, existem dois elementos necessários para a compreensão da intenção do sujeito que comunica: o significante e o significado. O primeiro “(...) é constituído pela cadeia de sons, de objetos físicos captados pelo ouvido e que se pode representar graficamente pela escuta, registar uma banda magnética” (Carvalho citado por Fachada, 2010: 55). Relativamente ao segundo, o significado, corresponde ao sentido literal das palavras ou frases comunicadas. Adicionalmente, referimos, segundo Fachada (2010), que existem dois tipos de sinais: o signo e o símbolo. Para a autora, signo “é um sinal no

qual não existe uma relação analógica, imediata e perceptível entre o significante e o significado” (Fachada, 2010: 56). Tal é visível nas diferentes línguas existentes, nas quais, diferentes palavras têm o mesmo significado. Simultaneamente, a autora demonstra que o símbolo é o contrário de signo, caracterizando-se como “(...) um sinal instrumental, que participa na natureza dos sinais naturais – enquanto unido àquilo que significa por uma relação real (de continuidade, de mais ou menos vaga semelhança, de analogia)” (Fachada, 2010: 56), como os sinais de trânsito.

Sintetizando de forma clara, defendemos que

“a comunicação principia numa fonte, que codifica um significado intencional numa mensagem, a qual envia por um canal. O receptor descodifica a mensagem no significado percebido e transmite, ou não, um *feedback* à fonte. Por vezes existe o chamado ruído, isto é, perturbações neste processo, as quais distorcem e interferem com esta transmissão de mensagens” (Curral & Chambel, 2001: 358).

Para que a compreensão destes termos se torne mais simples, apresentamos um esquema (figura 3) sistematizando todo o processo referido anteriormente.

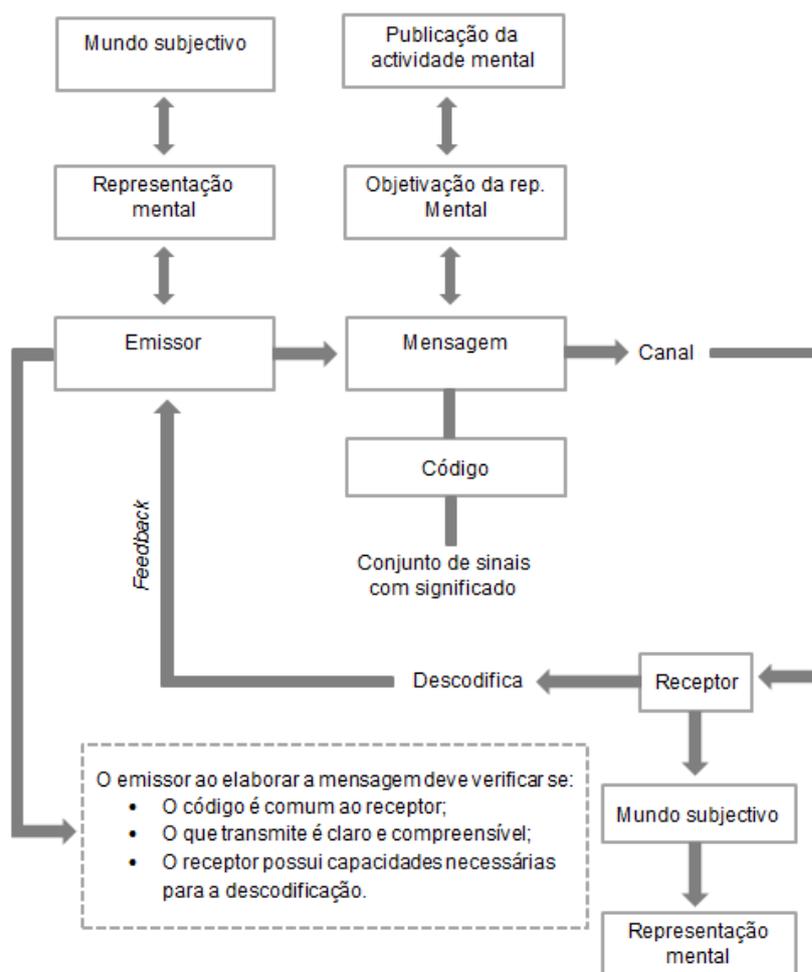


Figura 3 - Elementos caracterizadores do processo comunicacional

Fonte - Fachada, 2010: 35

4.2. Fatores determinantes na comunicação interpessoal

Vejam os que, a comunicação pressupõe de níveis ou contexto de comunicação, organizando o ato comunicativo sob quatro formas: "(...) Comunicação interpessoal; Comunicação grupal; Comunicação organizacional e, finalmente, Comunicação de massas" (Freixo, 2006: 157). Afunilando a investigação, pretendemos focalizar este estudo para a comunicação interpessoal.

Primeiramente, é importante referir que

"o acto comunicativo é a mais pequena unidade capaz de fazer parte de uma troca comunicativa e que uma pessoa pode produzir com uma única e bem definida intenção. Pode ser constituído apenas pela emissão de uma única palavra ou de um só gesto; mas é mais frequente compor-se de uma combinação de elementos verbais e não-verbais. Pode representar uma interrogação, uma afirmação, uma ameaça, uma promessa, etc." (Bitti & Zani, 1993: 25).

Sendo a interação, um conceito fundamental à comunicação, constitui-se um processo complexo, "(...) como bem refere Daniel Durand (...)", no qual "(...) a relação entre dois elementos não é geralmente uma simples acção causal de um elemento «A» sobre um elemento «B», ela comporta uma dupla acção de «A» sobre «B» e de «B» sobre «A»" (Freixo, 2006: 83). Efetivamente, o processo comunicacional é fundamental e determinante para o desenvolvimento pessoal, no qual, a interação com o outro, estabelecida diariamente, demonstra que se podem enumerar diferentes aspetos, que lhe estão subjacentes. Berlo (citado por Fachada, 2010: 73) elucida esta questão mencionando que

"quando duas pessoas interagem, põem-se no lugar da outra, procuram perceber o mundo como a outra o percebe, tentam predizer como a outra responderá. A interacção envolve a adopção de papéis, o emprego mútuo das capacidades empáticas. O objectivo da interacção é a fusão da pessoa e do outro, a total capacidade de antecipar, de predizer e comportar-se de acordo com as necessidades conjuntas da pessoa e do outro".

Deste modo, a comunicação interpessoal é definida como "(...) um processo complexo de interação simbólica, ocorrendo em contexto da interacção face-a-face, consistindo em eventos de comunicação oral e direta" (Freixo, 2006: 158).

Na verdade, "(...) uma das exigências fundamentais para que as relações interpessoais se tornem progressivamente mais ricas, positivas e maduras, é a necessidade de compreensão de si próprio e dos outros" (Fachada, 2010: 107).

Assumindo uma postura voltada para a forma como os sujeitos da acção comunicativa devem promover uma interação saudável e positiva, assumimos que estes necessitam de

"(...) adoptar uma boa postura, um olhar interessado e caloroso, falando e olhando sempre para o interlocutor, tratando-o com correcção e abertura de espírito; falar

de forma positiva, franca e de rosto sorridente, com simpatia e adaptando a mensagem ao interlocutor, utilizando palavras e frases simples e breves, acompanhando-as de gestos. Devem, também, concentrar-se na mensagem, induzindo os outros a fazer o mesmo. O bom comunicador deve falar de forma clara, convincente e de forma oportuna, utilizando a pronúncia, o tom e o timbre de voz, a modulação e a velocidade adequadas, de modo a que os interlocutores compreendam, certificando-se, posteriormente, que as mensagens foram compreendidas pelos mesmos” (Gonçalves, 2012: 37)

Em forma de conclusão, Estanqueiro (2009: 45) salienta que “o sucesso nas relações interpessoais depende muito da capacidade de dar atenção, em cada momento, às necessidades concretas das pessoas com que lidamos”. Assim, o conjunto de fatores generalizantes, enunciados por Gonçalves (2012), são essenciais para que a relação interpessoal ocorra positivamente, no entanto, há que ter em consideração a heterogeneidade de sujeitos e a personalidade que os caracteriza, adaptando as ações ao indivíduo com o qual lidamos, bem como ao contexto onde o mesmo se insere. O contexto revela-se, assim, uma componente decisiva, sendo que “em cada contexto, as pessoas estabelecem relações diferentes com os outros” (Fachada, 2010: 110). No caso específico dos docentes, estes possuem um papel determinante, exigindo “(...) uma relação com os alunos no sistema de aprendizagem” (Fachada, 2010: 110). O professor “(...) deverá ser um orientador do saber dos seus alunos” (Fachada, 2010: 110), desempenhando um papel dentro da sala de aula e outro, um pouco distinto, por exemplo, na relação com os colegas de trabalho.

4.3. A comunicação interpessoal na ação educativa do professor

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (Freire citado por Costa, 2010: 52).

Na realidade, são inúmeros os aspetos inerentes à comunicação na educação. Considerando-os, atentamos aos mesmos, partilhando-os de forma clara e objetiva, tal como nos faz o professor Jorge Rio Cardodo (2013), através do livro “O professor do Futuro”.

A comunicação é um elemento crucial na educação, no qual, o professor tem um papel preponderante. “O professor terá de ser um bom comunicador. Não só no conteúdo,

mas também na forma como o faz” (Cardoso, 2013: 72), cativando as suas crianças, levando a um interesse crescente e a uma forte motivação, por parte das mesmas.

Segundo a professora Alice Donat Trindade,

“um bom professor tem de ser um bom comunicador, mas, para isso, o processo de comunicação, neste caso com os alunos, tem de ser biunívoco, ou seja, não só emite mensagens, com conteúdo apropriado, como recebe o *feedback* dessa mensagem. Esta recepção pode estar naquilo que observa enquanto fala: linguagem corporal, expressão facial, por exemplo” (citado por Cardoso, 2013: 72-73).

Aqui, é possível perceber-se que a comunicação vai muito mais além da comunicação verbal. Através da comunicação não-verbal, como expõe a professora Alice Trindade, o professor pode transparecer elementos positivos ou negativos, aos quais os alunos devem estar atentos, pois, nestes momentos, são dados muitos dos reforços e *feedbacks*.

Ana Carla Campos enfatiza esta ideia ao referir que

“um bom professor terá, ainda, de ser um bom comunicador, pelo que o aspecto físico, a voz, a presença, o olhar, a linguagem também têm a sua relevância. Factores de personalidade, como ser uma pessoa estável e bem-humorada, podem fazer toda a diferença no estabelecimento de uma boa relação com os alunos para conseguir, pela empatia, o seu envolvimento na aprendizagem” (citado por Cardoso, 2013: 73).

Assim, há que atentar a um vasto leque de informação, proveniente da comunicação, que, como se verifica, não está apenas subjacente à linguagem oral, mas, também, à linguagem corporal. Consideramos estes aspetos de grande relevo, os quais devem ser explorados pelos docentes e explicados às crianças, para que compreendam de forma mais clara, o seu educador/professor.

Fundamentalmente, pretendemos demonstrar que a aprendizagem entre pares é crucial para que o processo de aprendizagem seja consistente, onde, o docente, através do diálogo, deve compreender os seus alunos e aprender com eles. Transversalmente a esta aprendizagem, o professor/educador é capaz de criar um clima potenciador de novas aprendizagens para as crianças, fortificando as relações entre ambos.

É crucial a escuta do aluno, mantendo uma relação próxima e equilibrada com o mesmo, demonstrando-se disponível e encarando a partilha de conhecimentos de forma positiva. Nada melhor do que as palavras de Cardoso (2013: 74) para caracterizar a postura que o professor deve adotar, tanto fora, como dentro da sala de aula, considerando que

“todo o aprender é dialogante, em vários sentidos. Mesmo quando reflecto, estou a dialogar comigo próprio. O silêncio é a reflexão. Saber ouvir o Outro, neste caso o aluno, é muito importante. Para haver diálogo, é preciso que a relação com o aluno não seja distante, mas antes uma relação equilibrada, em que uma das partes tem mais experiência. Ninguém aprende sem diálogo. A condição dialogal é

condição básica para o professor. Ninguém pode ensinar sem aprender. Logo, tem de se ser aberto a aprender”.

Estanqueiro (2009) partilha da mesma opinião de Cardoso (2013), considerando que o diálogo é produtivo e favorece os intervenientes, promovendo a confiança, a discussão e negociação, proporcionando a resolução de conflitos e, conseqüentemente, a aproximação dos sujeitos.

4.3.1. Comunicação positiva

“Contudo, o Homem não é, obviamente, um ser solitário, fechado na sua própria caverna, porque ele não existe sem os outros. O ser humano sente a necessidade de ser reconhecido na sua particularidade e, ao mesmo tempo, na sua diferença” (Gonçalves, 2006: 103).

Estando o ser humano em constante relacionamento com o outro, existem, obviamente, atitudes e comportamentos que suscitam respostas mútuas. Com efeito, a comunicação estabelecida tem um papel preponderante no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais. Através das palavras, criamos imagens, ideias e sentimentos, que condicionam a forma como pensamos e nos relacionamos (Fachada, 2010). Repare-se que “as palavras são a força da mente e do comportamento (...) têm um elevado grau de influência pessoal e interpessoal. Pensar negativamente orienta a vida para obstáculos e impede a busca de soluções...e oportunidades!” (Fachada, 2010: 65). Portanto, é crucial o papel que a família e a escola detêm, quanto à educação, devendo assentar em “(...) pressupostos positivos e em expressões positivas”, proporcionando um pensamento mais positivo, através da “(...) forma de pensar e de actuar de cada um” (Fachada, 2010: 65).

Duas estratégias apresentadas por Estanqueiro (2009: 103), que podem ser colocadas em prática por profissionais de educação, consistem nos elogios e nas repreensões. Iniciando pelos elogios, o referido autor, menciona que “os psicólogos e os pedagogos estão de acordo: é melhor elogiar o que está certo que gastar tempo e energias a censurar o que está errado” (Estanqueiro, 2009: 104). Este, afirma que os educadores têm o “(...) dever profissional de valorizar as qualidades e o desempenho positivo das pessoas com quem lidam. Oferecendo elogios sinceros, concretos e oportunos, criam laços afectivos, cativam simpatias e tornam gradualmente mais poderosa a sua influência sobre os outros” (Estanqueiro, 2010: 104).

Na realidade, até “mesmo as pessoas competentes e seguras, com elevada auto-estima, gostam de elogios. Adoram palavras simpáticas de estima e apreço” (Estanqueiro, 2009: 104). Elementos como pequenos gestos, um olhar ou um sorriso,

transmissores de valorização perante o trabalho desenvolvido, podem tornar-se, de alguma forma, estimulantes, para aqueles que os recebem.

É, no entanto, primordial, que os elogios transportem consigo sinceridade, visto que “os bons elogios nascem do coração. São sinceros e honestos. Dão prazer às pessoas, reforçam a sua motivação e promovem a sua autonomia” (Estanqueiro, 2009: 106).

Fachada (2010: 66) demonstra que

“falar de forma positiva exige um esforço de mudança, um exercício contínuo e permanente, reorientado as palavras e as imagens mentais. A linguagem negativa transforma as pessoas em negativas. É necessário e importante escolher as palavras...porque são as palavras que desencadeiam reacções diferentes no cérebro. As palavras determinam as ligações e os caminhos dos neurónios”.

Sendo o elogio, um elemento essencial ao desenvolvimento de cada indivíduo, também, por vezes, as repressões são detentoras de algum grau de importância, de forma a deter erros e reorientar o sujeito.

Deste modo, há que definir objetivos e regras de comportamento, para que, a repreensão seja compreendida pelos alunos em causa. É de notar que, a repreensão ou excesso dela, “(...) sobretudo em relação a pessoas pouco experientes, tem um impacto emocional muito corrosivo: atrofia a auto-estima e a autoconfiança, produz desânimo e ressentimento e agrava o medo de assumir responsabilidades” (Estanqueiro, 2009: 107).

Na tabela 1, verificam-se alguns exemplos que podem ser reformulados para formas mais positivas, sem que, assim, afetem tão bruscamente, a relação entre indivíduos.

| Expressões negativas | Reformulação das expressões negativas |
|-----------------------------------|--|
| Eu não vou contigo... | Eu vou ficar em casa! |
| Hoje estou muito triste... | Hoje gostaria de estar mais alegre! |
| Não consigo fazer o trabalho... | Necessito de mais tempo para fazer o trabalho! |
| Sinto-me muito em baixo... | Preciso ter mais energia! |
| Não posso ir agora ter contigo... | Irei ter contigo daqui a x tempo! |
| Estou muito cansada... | Gostaria de ter mais energia! |
| Estou desiludido... | Gostaria de estar mais confiante |
| És um mentiroso... | Esperava que fosses mais sincero! |

Tabela 1 - Exemplos de reformulação de expressões negativas

Fonte - Fachada, 2010: 66

A confiança revela-se como uma componente decisiva na relação interpessoal, onde, através das palavras de Estanqueiro (2009: 109), podemos constatar que “confiar nas

pessoas, mesmo quando elas cometem erros, é a única maneira de conquistar a sua confiança e influenciar o seu desenvolvimento pessoal e social”.

Podemos, portanto, considerar que as relações interpessoais são como o barro...esquecido ao sol, corre o risco secar em demasia ou, até mesmo, de se partir. Já, se o deixarmos, demasiado tempo, nas nossas mãos, humedecemos-lo, fragilizando-o, fazendo com que escorra pelos dedos.

5. Trabalho em equipa

O estudo de pequenos grupos nas organizações iniciou-se em meados dos anos 30, nas áreas da psicologia social e das organizações (Ferreira, Neves & Caetano, 2001). Ana Passos (2001: 335) refere a importância dos grupos, constituindo-se “(...) uma mais-valia que permite aumentar a eficácia global da organização, assim como o nível de satisfação dos seus elementos”.

Johnson & Johnson (citado por Neto, 2000: 504) sustentam que, um grupo, consiste na interação face-a-face de dois ou mais elementos, no qual cada um é “(...) consciente da sua qualidade de membro do grupo, cada um consciente de outros que pertencem ao grupo e cada um consciente das suas interdependências positivas quando se empenham em realizar objetivos mútuos”.

Deste modo, como grande definição de grupo, mencionamos que este

“(...) é constituído por indivíduos que se vêem e são percebidos pelos outros como uma entidade social, que são interdependentes devido às tarefas que realizam enquanto membro do grupo, que estão inseridos num sistema social maior (ex.: comunidade, organização) e que realizam tarefas que afetam os outros (ex.: clientes, colegas de trabalho)” (Guzzo e Dickson, citado por Ferreira, Neves & Caetano, 2001: 336).

Mais tarde, “o conceito de equipa veio de alguma forma substituir o conceito de grupo no âmbito da psicologia organizacional” (Passos, 2001: 337). Efetivamente, para diversos autores, o conceito de grupo adquire menor valor, por oposição ao conceito de equipa. Constatamos esta perda de valor através da comparação efetuada por Katzenbach & Smith: “(...) os grupos tornam-se equipas quando desenvolvem um sentimento de implicação partilhada e procuram sinergias entre os seus membros” (Passos, 2001: 337).

Perrenoud (2000: 83) define equipa como sendo “(...) um grupo reunido em torno de um projeto comum”. Já o conceito de trabalho em equipa, fornecido por Melo Gonçalves (2012: 23), passa pelas relações criadas e a experiência desenvolvida, simplesmente, através de um objetivo comum, ou seja, “(...) experiências de

relacionamento, de comensalidade entre pessoas diferentes mas que partilham um sentido comum nas suas ações”.

Para que o trabalho em equipa ocorra eficazmente “(...) é determinante que cada um possa expressar o seu pensamento e que as suas ideias, resistências e proposições sejam respeitadas. Valorizando o que cada um traz de melhor, independentemente do seu estatuto profissional ou posição hierárquica na equipa” (Mouvet & Hardy *et al.* citado por Melo Gonçalves, 2012: 23).

Neste âmbito, a comunicação e o diálogo são aspetos fundamentais, pois, este tipo de trabalho, requer a compreensão mútua de todos os sujeitos de ação, envolvidos no trabalho em equipa. O fundamental é saber escutar e respeitar todas as posições envolvidas, onde o diálogo é potenciador de discussão, troca de ideias e, na maior parte dos casos, de resolução de problemas. Feldman (1999: 130) refere a conversa como um meio gerador de conhecimentos e aprendizagens, pois “(...) a conversa não é apenas uma forma de analisar e partilhar dados, mas a maneira pela qual o conhecimento e compreensão são gerados”.

É evidente que, desenvolvendo o trabalho em equipa, se denotam benefícios e constrangimentos, tanto no que concerne a ações mais ou menos boas, como na comunicação estabelecida ou a falta dela.

Fachada (2010: 363-365) enuncia algumas das vantagens intrínsecas ao trabalho de grupo. A *tomada de decisão de maior risco*, é uma das enumeradas, na qual, tomada em conjunto, com todos os membros do grupo, se verifica o fenómeno da difusão da responsabilidade. Assim, caso a decisão leve ao insucesso, é assumida por todo o grupo, e vice-versa, caso a decisão tomada tenha sido proveitosa. *Maior rapidez e eficácia na concretização dos objetivos* é considerado como outra das vantagens deste trabalho, pois, através da diferenciação de papéis, o desempenho e a rapidez vão adquirir um aumento significativo. O *enriquecimento de decisões* também é um dos aspetos benéfico deste, graças à heterogeneidade de elementos, verificando-se na diversidade de ideias e propostas, originando decisões mais ricas, pela variedade inerente. Outra das vantagens assenta na *divisão de tarefas*, onde, cada um dos agentes intervém em proveito de um trabalho mais completo. Aqui, potenciam-se capacidades e aptidões, através da distribuição de funções, aumentando “(...) a cooperação e o respeito de cada um, pelo trabalho do outro” (Fachada, 2010: 364). Podemos, ainda, considerar a *criação de laços de amizade*, como um fator vantajoso, apresentando “(...) por um lado, a dimensão da produtividade e, por outro, a dimensão do relacionamento interpessoal” (Fachada, 2010: 365), demonstrando que um grupo

se torna mais coeso e produtivo. “As pessoas que interagem no grupo aumentam a sua capacidade de comunicação e dão-se a conhecer aos outros, o que permite a criação de laços de amizade e de interajuda” (Fachada, 2010: 365). Sempre que um grupo se apresenta coeso, qualquer membro do mesmo, irá sentir segurança, caracterizando-se, esta *segurança*, como outra condição vantajosa, partindo do pressuposto que “as ideias, valores e atitudes expressas ou defendidas pelo grupo tendem a ser expressas por cada um dos seus elementos (...)” (Fachada, 2010: 365) e não irão provocar o julgamento, visto serem aspetos defendidos por todo o grupo. Para terminar, temos como fator benéfico, o *poder e influência face ao exterior*, no qual, o grupo, através da impacto que causa na comunidade onde se insere. Tal como refere Fachada (2010: 365), “a força do grupo é medida pela força da sua intervenção na sociedade. À medida que o poder do grupo se fizer notar, a sua influência aumenta significativamente”.

Como qualquer outro tipo de trabalho, também o desenvolvimento do trabalho em equipa acrescenta algumas desvantagens. Fachada (2010: 366), revela que “(...) as vantagens de funcionamento do grupo podem, pontualmente e de acordo com a perspectiva em que são abordadas, transformar-se em desvantagens”. O primeiro aspeto desvantajoso, que a autora menciona, refere-se às *tomadas de decisão empobrecidas*, nas quais, os interesses da maioria dos membros, prevalecem sobre as opções mais corretas. O *pensamento de grupo* é outro fator negativo do trabalho em equipa, acontecendo, maioritariamente, em grupos de sucesso, conduzindo a decisões inadequadas ou erradas, devido à rejeição de informação contrária à adquirida inicialmente. Completando esta ideia, a autora refere, ainda, que, “o pensamento de grupo só não será factor de ineficácia e perigoso para o seu funcionamento, se os seus elementos estiverem em permanente comunicação consigo próprios e com o exterior, de modo a assimilar o máximo de informação, que permita o enriquecimento das suas tomadas de decisão” (Fachada, 2010: 366). Por último, a *transformação do eu em nós*, consiste noutro fator que causa constrangimento neste trabalho, atentando a que o grupo pode aniquilar a ação individual dos sujeitos. O grupo proporciona a criação de expectativas por parte dos seus membros, levando “(...) à representação de determinados papéis, em favor da coesão e do conformismo (...)” (Fachada, 2010: 367); no entanto, leva a que o *eu* seja substituído pelo *nós*, neste caso, o grupo.

Através do trabalho em equipa, é possível, também, identificar comportamentos mais ou menos bons, provenientes dos membros que formam uma equipa. Deste modo,

Fachada (2010: 383), para além das vantagens e desvantagens do trabalho em grupo, menciona tais comportamentos, considerando que um membro que demonstre cooperação, respeito pelos outros, integração total no grupo, competência para servir o grupo, sem a perda da sua individualidade e, ainda, flexibilidade, perante uma sociedade em permanente mudança, revela um comportamento positivo, no trabalho em conjunto.

Não obstante, um membro de uma equipa que manifeste um *comportamento negativo*, não participando nem colaborando, ausente, apesar da presença física; que demonstre um *comportamento de fantasia*, sentindo a necessidade de chamar a atenção do grupo; um *comportamento agressivo*; uma *conduta de identificação*, na qual se manifesta, sempre, de acordo com a opinião dos colegas, mesmo que a sua opinião seja contrária; um *comportamento de projeção*, no qual o indivíduo não assume o que foi dito, por ser alvo de críticas e que salienta o fracasso dos outros, erros ou insucessos; um *comportamento regressivo*, incapaz de ajudar na procura de soluções, ou até mesmo, ridicularizando os problemas; *comportamento de deslocação*, mudando de assunto quando é confrontado com determinado tema; um *comportamento de racionalização*, onde o sujeito sente a necessidade de justificar tudo o que afirma; e um *comportamento obsessivo*, no qual demonstram preocupação com detalhes que em nada favorecem o funcionamento do grupo, revelam-se como fatores negativos para um desenvolvimento eficaz do trabalho em equipa (Fachada, 2010: 387-389).

Para terminar, pretendemos abordar algumas das questões que possam desfavorecer a comunicação dentro de um grupo. Um dos fatores assenta na *diferença entre as pessoas*, devido à heterogeneidade que, normalmente, um grupo tem, no entanto, estas diferenças, apenas podem ser colocadas neste âmbito, caso não seja respeitada a singularidade de cada elemento, no qual salientamos que “a diversidade e as diferenças entre as pessoas constituem uma riqueza que é necessário tornar fecunda através da complementaridade de todas as pessoas no grupo” (Fachada, 2010: 384). Os *juízos de valor*, podem, também eles, ser uma condicionante à comunicação, pelo facto de estes poderem “(...) transformar-se em preconceitos que irão bloquear a relação (...)” revelando-se “(...) o caminho para acabar com o diálogo e com a relação” (Fachada, 2010: 385). O *egocentrismo* é a última barreira que Fachada (2010: 385) considera, expondo que este “impede que aceitemos os outros porque nos preocupamos somente com

a aprovação da nossa ideia”, revelando ser primordial a aceitação de diferentes perspectivas, que podem originar um trabalho mais rico.

Sintetizando as ideias expostas, julgamos que, tanto Passos (2001), como Freixo (2006) evidenciam aspetos menos positivos, transportados pelo trabalho em equipa. Passos (2001: 351) fundamenta a sua perspectiva através da de Leavitt, demonstrando que

“(…) a utilização de grupos de trabalho no contexto organizacional pode conduzir a alguns problemas (...). De facto, os membros do grupo podem despende a sua energia e tempo disponível sem conseguirem realizar o trabalho; por outro lado, os membros do grupo podem desenvolver uma norma de produtividade abaixo dos padrões desejáveis (Mayo, 1945); e por fim, a realização do trabalho em grupo pode conduzir a decisões de baixa qualidade (Janis, 1972) ou aumentar o stress e sentimento de frustração dos seus membros (Hackman, 1987)”.

Freixo (2006: 190) acrescenta que

“toda a rede de comunicações no seio do grupo está sujeita a transformações que podem ser originadas por causas várias, entre elas: chegada de novos membros ao grupo; partida de participantes cujo nível de satisfações é insuficiente; tensões diversas, que podem derivar do animador ou dos participantes; modificações nas relações entre os membros do grupo; estorvos provocados por uma distância demasiado grande entre o «emissor» e o «receptor» ou quando não há entre eles uma linguagem comum”.

5.1. Cooperação

“Cooperação é o bosque da educação e o ensino competitivo e individualista não são mais do que algumas árvores” (Johnson & Johnson, 1999: 27).

O termo cooperação, segundo o livro “vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das ciências da educação”, mencionado por Leif, (1976: 97) consiste na “acção educativa e pedagógica cujo objectivo é associar um grupo ou uma classe de alunos num trabalho, numa obra, na busca de fins comuns, graças à participação, à contribuição de cada um, em conformidade com o estatuto que define os objetivos, os meios as tarefas, os cargos.”

As relações estabelecidas entre pessoas no mundo da educação, são fundamentais para que delas surja uma aprendizagem sem restrições. Partindo deste pressuposto, a aprendizagem cooperativa é definida por Lopes & Silva (2009: 3) como “(...) uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”. Enfatizam, ainda, a ideia de que “(...) ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”. Este é o principal lema para uma aprendizagem cooperativa efetiva. Tal como Vygotsky (1934: 104) nos diz “(...) a criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação.”

Segundo Lopes & Silva (2009: 15), existe um conjunto de elementos básicos para que haja uma aprendizagem cooperativa. Este inicia-se pela *interdependência positiva*, que consiste no trabalho tendo em conta um objetivo comum, onde cada elemento do grupo tem uma tarefa. Aqui, todos dependem uns dos outros. De seguida, surge a *interação face-a-face entre alunos*, a qual potencia a discussão sobre um determinado problema, discutindo olhos nos olhos, criando comunicação interpessoal entre os agentes. Posteriormente, surge a *responsabilidade individual pela aprendizagem cooperativa*, onde deve ser realizada uma avaliação para que todos aprendam e executem as tarefas, nas quais todos têm o seu contributo. Aqui, a criança deve desenvolver a consciência crítica, potenciada pela avaliação do trabalho.

Assim sendo, podemos afirmar que este tipo de aprendizagem traz inúmeros benefícios para as crianças, a nível social, psicológico, cognitivo e na avaliação, privilegiando uma maior compreensão dos conteúdos, ajudando a criança a obter resultados mais positivos (Lopes & Silva, 2009: 50-51).

Segundo o professor Jorge Rio Cardoso (2013), um professor de excelência deve cooperar com os seus pares, pois o seu trabalho deve ser visto em conjunto, de modo a proporcionar uma aprendizagem plena. A cooperação deverá, ainda, ser colocada em prática com colegas, com os órgãos de gestão da escola ou encarregados de educação, “logo, saber trabalhar em grupo, ser dinâmico ou ter empatia, são alguns dos atributos importantes para que possa ter êxito” (Cardoso, 2013:76).

Assim, essa cooperação está, também, bastante vincada na partilha de informação com os seus pares, ajudando os alunos mais inexperientes a obter novos conhecimentos. Para finalizar,

“o professor cooperante procura mediar conflitos entre colegas e grupos desavindos. (...) Um bom professor nunca pode fazer o raciocínio do tipo «tenho muito a ganhar». E, não pode, porque um professor de excelência não vive de expedientes e considera que, acima do seu interesse particular, estará sempre o interesse geral e social” (Cardoso, 2013:76).

Com isto, o professor deve respeitar os elementos básicos para que o trabalho cooperativo seja possível. Planificando de forma atempada o trabalho que pretende desenvolver, através da definição de objetivos e explicitação do que é pretendido aos alunos, levará a um trabalho bem-sucedido, colocando no professor uma grande responsabilidade.

5.2. Colaboração

“Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida,

no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos” (Moran citado por Sartori, 2006: 2).

O termo *colaboração* pode provocar alguma controvérsia quando refletimos sobre ele, levando-nos a pensar que consiste na formação de um grupo e no trabalhar em conjunto. O trabalho colaborativo não consiste apenas em formar um grupo em que todos colaborem uns com os outros. Transportando este trabalho colaborativo para o “(...) âmbito do trabalho docente (...)”, referimo-nos a colaboração “(...) sempre que um conjunto de professores tem em vista os mesmos objetivos e, para que tal aconteça, une-se, apoiando-se, partilhando perspectivas, pontos de vista e materiais” (Ferreira, 2002: 7).

Deste modo, a colaboração tem, como base, objetivos bem definidos, onde se perspetiva a mais-valia desta através do diálogo, da confiança, do respeito, pensando no trabalho a desenvolver como uma interação enriquecedora para todos os agentes da ação.

Roldão (2007: 27) refere mesmo que o trabalho colaborativo entre docentes consiste num processo

“(...) de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam: alcançar com mais sucesso o que se pretende; ativar o mais possível as potencialidades de todos os participantes; ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros”.

É muito importante que educadores/professores pensem em conjunto e decidam estratégias que favoreçam a aprendizagem das suas crianças. Que partilhem erros, que planifiquem conjuntamente. Trabalhando deste modo transparecer-se-á, com certeza, para a comunidade escolar e, acima de tudo, para as crianças, proporcionando-lhes um clima de segurança e confiança, privilegiando o trabalho dentro e fora da sala... “Presume-se que o aperfeiçoamento do ensino é um empreendimento mais coletivo do que individual, e que análise, avaliação e experimentação, junto com colegas são condições mediante as quais os professores tornam-se melhores (Rosenholtz, citado por Fullan & Hargreaves, 2001: 63).

A partir das premissas que apresentamos acerca dos termos cooperação e colaboração, pretendemos tomar as diferenças inerentes aos mesmos e aborda-las de forma elucidativa.

Freitas & Freitas (2002: 22) consideram que ambos os termos podem ser considerados, em primeira instância, como sinónimos, no entanto, “(...) a extensão dos termos é diferente: colaborar tem mais amplitude do que cooperar”.

Clarificando esta diferença, os autores referenciados anteriormente, exemplificam-na através de uma situação contextualizada em sala de aula. Assim,

“se numa turma empenhada num projeto que exija a produção de materiais diversificados, o professor designar diversos grupos para executar partes do trabalho (por, exemplo, um grupo escreve o texto, outro trata de obter os gráficos necessários, etc.) existe colaboração mas não existe cooperação intergrupos. Isto porque o projecto final será uma “colagem” e não uma estrutura elaborada com a participação de todos, cooperativamente. Mas em cada grupo que realizou a parte do trabalho que lhe competia pode ter havido cooperação, se se respeitaram os princípios aplicáveis à técnica usada” (Freitas & Freitas, 2002: 22).

Atentando, ainda, outra perspetiva, que distingue ambos os conceitos, Panitz (citado por Freitas & Freitas, 2002: 22) demonstra que “[c]olaboração é uma estrutura de interação e estilo de vida pessoal, enquanto *cooperação* é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objetivo ou de um produto final”.

Verificamos, assim, que, tratando-se de vocábulos distintos, também a sua significação é distinta, apesar de alguns autores se referirem ao trabalho colaborativo e em equipa através destes vocábulos, considerando-os sinónimos.

5.3. A comunicação no âmbito do trabalho em equipa

Como temos vindo a defender, a comunicação está presente e é a base da vida em sociedade. Num grupo, “(...) a comunicação revela-se determinante já que a sua coesão depende em grande parte do modo como no seu seio se organiza o processo comunicacional, da sua natureza e da sua amplitude” (Freixo, 2006: 188).

São várias as opiniões quanto à importância da comunicação no grupo, mais concretamente, no que diz respeito à tomada de decisões. Autores como Hirokawa, Erbert e Hurst (citados por Curral e Chambel: 2001: 364), fundamentam, através da perspetiva de Steiner (1972), que a “(...) qualidade do desempenho de um grupo depende sobretudo dos conhecimentos, capacidades, aptidões e inteligência dos seus membros”. Contrariamente, Hackman e Morris (citados por Curral e Chambel, 2001: 364) consideram que “(...) o potencial que os membros de um grupo têm para resolver um problema só pode ser posto em acção através da comunicação que ocorre no grupo, dependendo da sua eficácia, em último caso, da qualidade da comunicação”.

Além desta fundamentação, Curral e Chambel (2001: 365), afirmam que a comunicação adquire um papel preponderante “(...) quando os conhecimentos e

competências estão dispersos pelos membros do grupo (...) para alcançar o sucesso na realização da tarefa”.

As interações comunicacionais no seio do grupo desenrolam-se a partir de redes de comunicação que, segundo Freixo (2006:193-194), se caracterizam como “a rede em «Y», a rede em «cadeia», a rede «circular», rede «centralizada» e rede «completa», também designada «todos com todos»”. A figura 4 esquematiza os tipos de redes de comunicação mencionados anteriormente, amplificando a visão e exemplificando a interação criada.

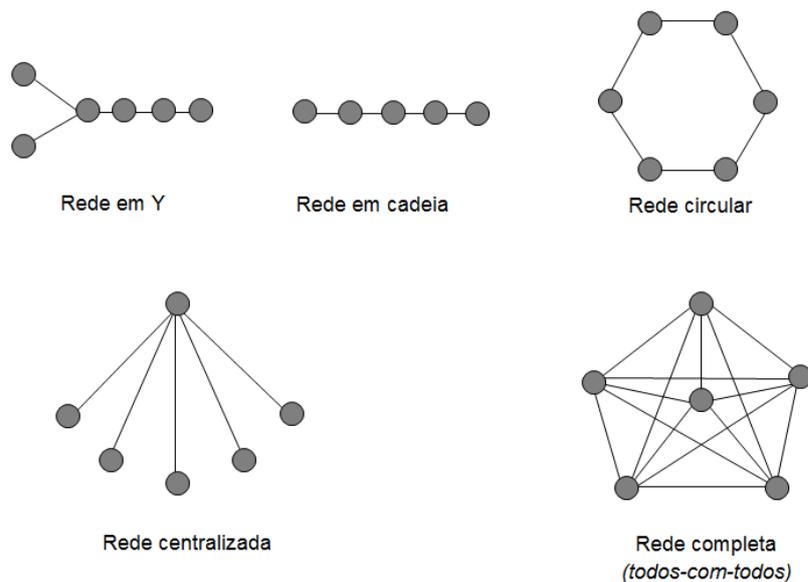


Figura 4 - Tipos de redes de comunicação

Fonte - Freixo, 2006: 194

Estes modelos de comunicação foram estudados por autores como Leavitt (1965), Flament (1965) e Bavelas (1968), que se interessaram “(...) pelas diferenças de comportamento de grupos (e pelas diferenças de comportamento dos membros desse grupo) que resultam das diferenças nas estruturas de comunicação dos grupos” (Freixo, 2006: 194). Nestes estudos foram comparadas as diferentes redes de comunicação apresentadas, excetuando a rede completa (todos-com-todos), levando tais estudiosos a concluir que, “os indivíduos que participam em grupos cuja rede de comunicação não dá a nenhum deles posição central (rede circular) são os mais satisfeitos” e, ainda, que “os grupos que funcionam segundo as redes que comportam papéis centrais (ou de índice de centralidade elevada) são os mais eficazes (do ponto

de vista da execução das tarefas e do domínio de erros cometidos)” (Freixo, 2006:195).

Quanto à *rede completa (todos-com-todos)*, é vista como um modelo benéfico, proporcionando a realização de tarefas num período de tempo mais curto e uma maior união entre todos os membros do grupo, resultando numa maior satisfação, em comparação com os membros dos grupos onde existe um papel centralizador.

Admitimos, portanto, que a comunicação

“(…) dentro do grupo pode ser conceptualizada como um dos muitos tipos de processos de interação que constituem o aspecto dinâmico do funcionamento dos grupos. É este aspecto dinâmico que permite transformar o potencial de realização de um grupo – as competências, atitudes, conhecimentos, estilos cognitivos e motivação dos seus membros – em resultados de sucesso, sejam eles a produção, a inovação, a tomada de decisão e o desenvolvimento do próprio grupo. Os grupos podem então ser vistos como sistemas de transformação de informação, em que a comunicação desempenha um papel fundamental” (Curral e Chambel, 2001: 365).

Concluindo, verificamos que a comunicação interpessoal adquire a função de orientador no processo do trabalho em equipa, modelando o mesmo, consoante os efeitos para o qual é formado, fomentando uma coesão mais ou menos benéfica, oriunda das interações comunicacionais.

II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Tais respostas podem ser abstratas e gerais como é, muitas vezes, o caso da investigação fundamental, ou podem ser, com frequência, altamente concretas e específicas, como acontece na investigação aplicada. Em ambos os tipos de investigação, o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos” (Tuckman, 2000: 5).

1. Âmbito da investigação

1.1. Tipo de estudo

O método científico assenta num conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência, de forma a produzir novo conhecimento, bem como, corrigir e integrar conhecimentos pré-existentes. Desta forma, os métodos permitem seleccionar as técnicas de pesquisa adequadas ao trabalho e controlar a sua utilização, integrando os resultados obtidos. Deste modo, “a metodologia será, assim, a organização crítica das práticas de investigação. (...) Os métodos têm (...) uma relação de interioridade com as práticas de investigação: eles são as próprias práticas críticas de investigação” (Almeida & Pinto, 1982: 84-85).

O presente estudo insere-se numa investigação de cariz qualitativo, recorrendo ao método de análise intensiva ou estudo de caso, permitindo realizar uma análise profunda da temática, dando a possibilidade de compreender a realidade que se pretende explorar. Através deste método é possível estudar um, ou poucos casos individuais, mas de um modo profundo e global. Aires diz mesmo que, “o investigador qualitativo é capaz de captar directamente a experiência vivida” (Denzin & Lincoln citado por Aires, 2011: 12).

Deste modo, “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln citado por Aires, 2011: 14).

1.2. Objetivos da investigação

Atentando à fundamentação teórica inerente a este trabalho investigativo, pretendemos realizar um estudo de caso através de uma metodologia qualitativa. Assim, foi elaborado um conjunto de questões-guia e de objetivos de estudo, de modo conceber uma investigação que vá ao encontro do objetivo fulcral de conhecer e analisar práticas docentes, comparando as duas valências em estudo – Educação Pré-

Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – no que concerne à comunicação efetuada dentro e fora da sala, integrando, nesta, o trabalho em equipa.

Com isto, o conjunto de questões-guia que acompanham este relatório consistem em conhecer:

- De que forma os docentes definem cooperação, colaboração e trabalho em equipa?
- Que tipo de trabalho é feito individualmente, com a instituição e com a equipa pedagógica?
- Que práticas pedagógicas são potenciadas e aplicadas neste âmbito?
- Que tipo de comunicação é utilizado pelos docentes? E com os docentes?

Portanto, através das questões colocadas, surgiram os seguintes objetivos deste estudo:

- Compreender os diferentes significados atribuídos ao trabalho em equipa e, conseqüentemente, aos vocábulos cooperação e colaboração.
- Conhecer qual o tipo de trabalho desenvolvido individualmente, com a instituição e com a equipa pedagógica.
- Descrever as práticas pedagógicas, potenciadas e implementadas pelo docente, em sala, quanto ao trabalho em equipa.
- Conhecer opiniões dos docentes quanto à comunicação, bem como às formas de comunicar.

2. Contexto do estudo

Na medida em que o estudo de caso é considerado uma metodologia válida, que

“(…) proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar (...), desempenha um papel essencial quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto (...)” (Colás, 1992, citado por Aires 2011: 22).

A presente investigação teve como contexto duas instituições distintas, nomeadamente, o Centro Social de Sandim e a Escola Básica das Campinas, onde foi solicitada a autorização para a utilização dos nomes dos estabelecimentos em causa. (anexo I e II).

O primeiro contexto referido, Centro Social de Sandim, trata-se de uma instituição privada, de cariz social, situada no concelho de Vila Nova de Gaia, mais concretamente, na Vila de Sandim. Este constitui-se como uma Instituição Privada de Solidariedade Social, composta por três respostas sociais de atendimento à infância e

juventude: creche, jardim-de-infância e centro de atividades de tempos Livres, com capacidade para cento e noventa e cinco utentes.

Os recursos humanos da instituição são compostos por uma coordenadora, uma funcionária administrativa, nove educadoras, onze ajudantes de ação educativa, duas auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira, duas auxiliares de cozinha, dois motoristas e um servente.

Relativamente ao segundo contexto integrador desta investigação, Escola Básica das Campinas, integrada no Agrupamento de Escolas do Viso, encontra-se localizado na Rua Estêvão da Gama, freguesia de Ramalde, distrito do Porto.

A instituição é composta por doze salas de aula, um espaço destinado à função de cantina, uma biblioteca, um gabinete de docentes, outro de apoio do ensino especial, um para os funcionários e, ainda, um gabinete de coordenação. Presentemente, a escola tem sete turmas do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em funcionamento e, também, quatro salas correspondentes à Educação Pré-Escolar. Contém, ainda, uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita, em funcionamento. Deste modo, conta com dezasseis docentes, quinze assistentes técnicos e operacionais e aptidão para cerca de duzentos utentes, compondo o corpo docente e não docente da instituição envolvida.

3. Participantes

Tal como nos diz Aires (2011: 22) a seleção da amostra deve ter como objetivo “(...) obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa e criar uma teoria, baseando-se (...) em critérios pragmáticos e teóricos”.

Deste modo, a modalidade de amostragem selecionada é a *amostragem opinática*, que tem em vista a seleção dos sujeitos “(...) em função de um critério estratégico pessoal – os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis (...) ou os que voluntariamente se mostram disponíveis para colaborar com o investigador” (Aires, 2011: 22-23).

Neste caso concreto, contamos com a participação de quatro educadores em exercício de funções na valência da Educação Pré-Escolar, no Centro Social de Sandim. Para além destes, incluímos como participantes quatro professores do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico a lecionar na Escola Básica das Campinas.

4. Instrumentos de recolha e Tratamento de dados

Selecionado o método, foi necessário eleger as técnicas de investigação, as quais consistem em “(...) conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 1982: 78).

Sendo a entrevista uma das técnicas utilizadas na investigação qualitativa, o inquérito por entrevista proporciona ao investigador “(...) a compreensão rica e matizada das situações (...)” na qual “(...) o texto é estruturado em torno de diferentes questões a elucidar por quem se decida a aplicar esta metodologia” (Ruquoy, 1997: 84). Esta tem como “(...) principal objetivo o de (...) compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2012: 72). Portanto, a técnica utilizada foi a *entrevista semi-estruturada*, designada por Quivy & Campenhoudt (1998: 192) ou *entrevista em profundidade*, como a denomina Morgado (2012: 73), sendo “(...) a mais utilizada em investigação social (...), onde de uma forma geral o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 192).

Já no que concerne aos tipos de observação inerentes a um trabalho investigativo, temos a observação direta ou indireta. Neste caso, a observação constitui-se como indireta, na medida em que, existe uma interação entre o investigador e o sujeito, tendo como objetivo, o de obter a informação pretendida. Respondendo às questões colocadas, o sujeito cria parte da informação que se pretende obter (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Assim sendo, a aplicação da técnica de recolha de dados ocorreu nas instituições acima descritas, sendo, a data e o horário, previamente acordados com os entrevistados. Pensando nos mesmos, houve o cuidado de informá-los sobre os objetivos e intenções da investigação, afirmando a confidencialidade dos dados. Aquando da realização das entrevistas, foi efetuada a gravação áudio das mesmas, passando, posteriormente, à transcrição destas.

5. Procedimentos Metodológicos

Deste modo, o principal objetivo desta investigação consiste em conhecer e analisar práticas docentes, comparando as duas valências em estudo – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – no que concerne à comunicação efetuada dentro e fora da sala, integrando, nesta, o trabalho em equipa.

Para que a compreensão desta investigação fizesse sentido, foram abordados conceitos e processos fundamentais. Assim, abordamos como temas:

1. Comunicação: etimologia e concetualização
2. Perspetiva histórica da comunicação
3. Comunicação e Educação
4. Comunicação interpessoal
 - 4.1. Elementos da comunicação
 - 4.2. Fatores determinantes na comunicação interpessoal
 - 4.3. A comunicação interpessoal na ação educativa do professor
 - 4.3.1. Comunicação positiva
5. Trabalho em equipa
 - 5.1. Cooperação
 - 5.2. Colaboração
 - 5.3. A comunicação no âmbito do trabalho em equipa

Posto isto, elaboramos um inquérito por entrevista, guião semiestruturado (anexo III e IV), que foi colocado em prática, primeiramente, a um docente de Educação Pré-Escolar, através da concretização de uma entrevista exploratória (anexo V) e, posteriormente, a quatro docentes da valência da Educação Pré-Escolar, seguido de quatro docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, nos centros de estágio em causa (anexo VI e VII).

Em seguida, apresentamos o quadro de referentes (tabela 2) que surgiu aquando da construção do enquadramento teórico e do guião, onde contemplam várias categorias de análise subjacentes a este estudo.

| CATEGORIAS | EXPLICITAÇÃO |
|---|--|
| 1 - Perspetiva educacional | Perspetiva dos docentes quanto à educação no contexto atual. Aspetos prioritários a trabalhar na educação. |
| 2 - Perceção sobre o trabalho cooperativo, colaborativo e em equipa | Perceção da significação atribuída pelos docentes aos termos cooperação, colaboração e trabalho em equipa. |
| 3 - Momentos do trabalho em equipa | Descrição das práticas implementadas pelo docente fora da sala, no que diz respeito ao trabalho em equipa. |
| 4 - Vantagens/ desvantagens do trabalho em equipa | Entendimento dos benefícios considerados pelos docentes, na implementação do trabalho em equipa. Entendimento dos aspetos menos positivos na prática do trabalho em equipa. |
| 5 - Características das práticas pedagógicas | Conhecimento das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes. Conhecimento das práticas implementadas pelos docentes quanto à colaboração e cooperação em sala. |
| 6 - Características das práticas institucionais | Compreensão de regras/ hábitos da instituição implicando o trabalho em equipa. |
| 7 - Perceção sobre o processo comunicacional | Perceção sobre a comunicação efetuada pela instituição aos docentes. Conhecimento das opiniões dos docentes quanto à comunicação/ formas de comunicar. |
| 8 - Comunicação positiva | Compreensão de práticas docentes, executadas em sala, quanto à utilização de uma comunicação positiva. |

Tabela 2 - Quadro de referentes

6. Faseamento da investigação

De modo a oferecer uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, ao longo dos meses inerentes à construção deste estudo, apresentamos um cronograma (tabela 3) alusivo às diferentes fases de construção do mesmo, tendo início no mês de abril e fim no mês de janeiro, evidenciando o percurso desenvolvido.

| ATIVIDADES INVESTIGATIVAS | 1º MÊS | 2º MÊS | 3º MÊS | 4º MÊS | 5º MÊS | 6º MÊS | 7º MÊS | 8º MÊS | 9º MÊS | 10º MÊS |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Revisão bibliográfica acerca da temática | | | | | | | | | | |
| Definição da problemática teórica | | | | | | | | | | |
| Definição de objetivos gerais | | | | | | | | | | |
| Construção de instrumentos de recolha de dados | | | | | | | | | | |
| Realização da entrevista exploratória | | | | | | | | | | |
| Aplicação da entrevista semiestruturada | | | | | | | | | | |
| Recolha dos dados de investigação através da transcrição das entrevistas | | | | | | | | | | |
| Análise e interpretação dos dados de investigação | | | | | | | | | | |
| Redação da investigação | | | | | | | | | | |
| Pedido de autorização aos responsáveis das instituições para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados | | | | | | | | | | |
| Revisão final da investigação | | | | | | | | | | |

Tabela 3 - Cronograma da investigação

III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Procedemos, agora, à apresentação e análise dos dados obtidos com a investigação, através de uma metodologia de teor qualitativo, como já referimos anteriormente. Primeiramente, iremos apresentar e interpretar a informação obtida, através da aplicação da entrevista por questionário, aos docentes da Educação Pré-Escolar e aos do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que exercem funções docentes em duas instituições distintas, também, já mencionadas, anteriormente. Por fim, apresentaremos a triangulação dos dados obtidos em ambos os contextos, onde será realizada uma comparação dos dados obtidos, intercalando fundamentação teórica para fundamentar ou contrapor as perspetivas dos docentes.

Em primeira instância, surgem as respostas de quatro educadores, docentes no jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os 43 e os 53 anos, com experiência docente entre os dezassete a os vinte anos. Já no contexto do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontram-se docentes com idades entre os 36 e os 47 anos de idade, com uma prática docente compreendida entre os 14 e 18 anos. Os entrevistados são denominados por E, seguindo-se a numeração 1, 2, 3 e 4, tanto para os docentes da Educação Pré-Escolar como para os docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para que a leitura das respostas seja compreensível e clara.

1. Análise das entrevistas realizadas aos docentes da Educação Pré-Escolar

Os entrevistados envolvidos, da valência da Educação Pré-Escolar, comportam uma experiência docente de dezassete a vinte anos e encontrando-se na instituição já há vários anos, sendo que o mínimo são oito anos, passando pelos dezoito e vinte anos. A maioria já trabalhou noutras instituições, à exceção de um dos entrevistados, que trabalhou sempre na instituição em causa.

1.1. Perspetiva educacional e desafios atuais

| CATEGORIA 1 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|------------------------|---|---------------|
| Perspetiva educacional | <p>“Penso que a educação deveria sofrer alterações.”</p> <p>“Os valores...tanto nas crianças como nas famílias.”</p> | E1 |
| | <p>“Como algo a mudar...no sentido de criar bases mais sólidas na personalidade.”</p> <p>“Os valores...as regras! E também a criatividade das crianças.”</p> | E2 |
| | <p>“Eu acho que está tudo mal. Tenho esperança que as coisas mudem, mas eu acho que ainda vão piorar. (...) não tem em conta, muitas vezes, o que a criança sabe. Só querem ensinar e transmitir conhecimentos muito teóricos. (...) devíamos desenvolver competências trabalhando mais no real, com coisas reais, com coisas que nos rodeiam.”</p> <p>“(...) todos os aspetos são prioritários, quer a nível da Formação Pessoal e Social, quer a nível do Conhecimento do Mundo, todas aquelas áreas curriculares que nós conhecemos, da Plástica, da Expressão Motora, da Gramática, Matemática, todas elas são muito importantes de trabalhar da mesma forma, não acho que nenhuma seja mais prioritária do que outra.”</p> | E3 |
| | <p>“Está tudo muito mau. Estamos cada vez pior, está-se a perder os valores todos, as crianças começam mais cedo a fazer o que querem, (...) e por culpa dos pais. Em vez de lhes darem afetos, deixam-nos sozinhos com os jogos e isolados.”</p> <p>“Os pais deviam ser os primeiros a tomar consciência que fazem parte da educação da criança, não somos só nós que temos de dar. (...) os pais deviam de estar envolvidos, eles é que deviam ser os responsáveis (...) Os pais, em termos de trabalho, não colaboram e quando colaboram fazem o contrário que nós fazemos.”</p> | E4 |

Tabela 4 - Perspetiva educacional e desafios atuais

De forma a compreender as perspetivas dos educadores, relativamente à educação no contexto atual, tendo em conta os aspetos fundamentais a serem trabalhados, foram colocadas duas questões, onde é possível verificar que todos os entrevistados demonstram uma vontade de mudança, no que diz respeito à educação. Dois dos entrevistados referem mesmo que a educação está muito mal, onde um deles considera que a mudança deve passar pelo desenvolvimento de competências, através dos conhecimentos e das experiências que as crianças já adquiriram, ao que

outro dos entrevistados refere, ainda, que o desenvolvimento de competências relacionadas com os valores é outro aspeto que deve ser trabalhado desde cedo nas crianças, passando, também, pela intervenção dos encarregados de educação.

Como aspetos prioritários a trabalhar na educação, dois dos entrevistados referem a questão dos valores, um deles integrando as famílias e outro a questão das regras. Temas como o desenvolvimento da criatividade das crianças e a colaboração e consciencialização por parte dos encarregados de educação, também fazem parte das respostas dos entrevistados a esta questão. Um dos entrevistados considera que todas as áreas curriculares são fundamentais e que devem ser trabalhadas por igual, sem qualquer tipo de prioridade subjacente, considerando-as igualmente importantes.

1.2. Perceção dos conceitos de cooperação, colaboração e trabalho em equipa

| CATEGORIA 2 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|---|--|---------------|
| Perceção sobre o trabalho cooperativo, colaborativo e em equipa | <p>“Cooperar é quando toda a equipa trabalha com a mesma motivação e interesse.”</p> <p>“Ao colaborar, nem todos os membros da equipa têm a mesma dedicação e empenho...”</p> <p>“O trabalho de equipa é quando todos os colaboradores cooperam e trabalham para o mesmo fim com convicção.”</p> <p>“(...) quando se coopera, todos trabalham para um objetivo comum, com interesse. Colaborar pode ter um objetivo comum mas pode não existir tanto interesse.”</p> | E1 |
| | <p>“Cooperação entendo como um trabalho conjunto para o mesmo fim em comum.”</p> <p>“Colaborar, para mim, é ajudar...participar em algo.”</p> <p>“O trabalho em equipa é a junção das duas fórmulas: uma interação, com um objetivo comum e que conta com a participação ativa e pedagógica das partes envolvidas.”</p> <p>“Sim, como já disse nas respostas anteriores...mas sendo uma linha de divisão um pouco ténue.”</p> | E2 |
| | <p>“Neste caso, se for com as crianças, é as crianças ajudarem-se umas às outras.”</p> <p>“Quando uma criança não consegue, uma outra que consiga ajudar, pode dar a sua colaboração.”</p> | |

| | | |
|--|--|----|
| | <p>“O trabalho em equipa penso que seja a junção de ambos os conceitos falados anteriormente.”</p> <p>“Sim! Pode haver colaboração sem se estar a cooperar, porque eu posso estar a ajudar, mas a criança ou o adulto, podem não perceber aquilo que eu quero e estou a fazer e, aí, já não estou a ajuda-la no objetivo que eu pretendo que ela atinja.”</p> | E3 |
| | <p>“Cooperação é essencial, quando não existe não se consegue trabalhar. Em tudo, com os pais, auxiliares, funcionárias da limpeza, no social, é essencial.”</p> <p>“Vai dar à mesma. Para mim, colaboração é a mesma coisa. As pessoas têm de colaborar, de se empenhar todas.”</p> <p>“Vai dar ao mesmo. Tem que haver equipa para haver colaboração também. Está tudo interligado, sem uma coisa não há outra.</p> <p>“Não. Penso que todas são um só.”</p> | E4 |

Tabela 5 - Perceção dos conceitos cooperação, colaboração e trabalho em equipa

As respostas dos entrevistados definem o conceito de cooperação, tocando em pontos distintos. Para um deles, cooperar é trabalhar com um mesmo interesse e motivação; outro entrevistado refere que é um trabalho conjunto para um fim comum. Um outro entrevistado aborda o tema através do trabalho entre as crianças, referindo que a cooperação acontece quando as crianças se ajudam umas às outras. Obtivemos, ainda, como resposta, a de que a cooperação é essencial e sem ela não é possível trabalhar, mencionando que deve ser aplicada com encarregados de educação, funcionários e com todos, em geral.

Relativamente ao conceito de colaboração, um dos entrevistados referiu que, ao colaborar, nem todos os membros da equipa têm a mesma dedicação e empenho, ao passo que, outros dois, referem que colaborar é ajudar através da participação em algo. É, ainda, mencionado por um dos entrevistados que colaboração é o mesmo que cooperação, na qual todos se devem empenhar.

Todos os entrevistados são unânimes quanto à definição do conceito de trabalho em equipa, expondo a sua opinião com base nos conceitos anteriores. Mencionam que o trabalho em equipa é uma junção dos conceitos clarificados anteriormente, onde os envolvidos participam de forma ativa, com um objetivo comum. Um dos entrevistados refere mesmo, que sem cooperação e colaboração, o trabalho em equipa não é possível.

Quanto às diferenças que possam existir entre cooperação e colaboração, dois dos entrevistados mencionam o que foi dito nas questões acerca destes conceitos. Estes referem que quando se coopera, todos trabalham para um objetivo comum, já quando se colabora, é possível ter-se um objetivo comum, mas o nível de interesse dos participantes é distinto, mencionando a ajuda na participação. Outro entrevistado refere que pode haver colaboração sem se estar a cooperar, através da ajuda sem que o outro participante não entenda o objetivo dessa ajuda. Um dos entrevistados considera que não existem diferenças entre estes dois conceitos, referindo que todos eles formam um só.

1.3. Trabalho em equipa fora de sala

| CATEGORIA 3 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|--------------------------------|--|---------------|
| Momentos do trabalho em equipa | <p>“Trabalho em equipa. Gosto e acho que é a prática mais adequada quando existe mais do que uma pessoa a trabalhar para o mesmo fim.”</p> <p>“Faço-o diariamente, com a auxiliar da sala e, sempre que seja necessário, com as outras colegas da equipa pedagógica.”</p> <p>“Faço-o em momentos formais e informais. Mas, talvez mais informais, sozinha.”</p> | E1 |
| | <p>“Para um trabalho de sala, planifico mais individualmente, enquanto para trabalhos de valência, reúno e programo com as educadoras do grupo.”</p> <p>“Planifico para a sala semanalmente. Em grupo planifico quinzenalmente.”</p> <p>“Faço-o em momentos programados: na hora de planificação das educadoras.”</p> | E2 |
| | <p>“Gosto de trabalhar em equipa, considero que é muito importante haver colaboração e cooperação, porque senão, não se consegue um trabalho bom e quanto melhor for o trabalho melhor é para as crianças. Eu tento sempre colaborar e cooperar.”</p> <p>“Aqui, na nossa instituição, fazemos as nossas planificações na hora da equipa e, com a auxiliar, é fora da hora, portanto, nós fazemos a planificação e depois transmitimos na sala à auxiliar e isso pode ser diário ou uma ou duas vezes por semana (...).”</p> <p>“Normalmente planificar, preencher a grelha, faço mais em casa e, portanto, mais informal.”</p> | E3 |

| | | |
|--|--|----|
| | <p>“Sempre em equipa. Equipa...crianças, neste caso. Elas é que mandam. Por exemplo, às vezes tenho coisas para fazer e se elas comandam para outro lado e mostram interesse noutra coisa é para aquela direção que eu vou. E o que tinha planeado fica para o dia seguinte ou para a semana seguinte.”</p> <p>“Todos os dias.”</p> <p>“Temos uma hora para o fazer, mas como uma hora nunca chega faço mais em casa...em momentos informais.”</p> | E4 |
|--|--|----|

Tabela 6 - Trabalho em equipa fora de sala

Quando questionados acerca do trabalho que desenvolvem fora de sala, três dos entrevistados preferem o trabalho em equipa ao trabalho individual. Dois destes consideram que o trabalho em equipa é importante e o mais adequado e que, a partir deste, se obtêm resultados mais eficazes. O terceiro entrevistado prefere também, o trabalho em equipa, considerando o grupo de crianças a sua equipa, referindo que é com elas e através das suas vontades que planifica. O outro entrevistado menciona que para o trabalho de sala planifica individualmente e para assuntos de valência, trabalha com as educadoras.

O trabalho de equipa é realizado diariamente, para três dos entrevistados. Destes três, um deles refere que pode, ainda, ser feito duas vezes por semana. Por outro lado, para o outro entrevistado, este trabalho é feito quinzenalmente.

Ainda relativamente a este trabalho, quisemos saber se este era realizado em momentos formais ou informais, ao que um dos entrevistados refere que o trabalho em equipa que desenvolve é em momentos programados, ou seja, formais. Não obstante, os restantes entrevistados desenvolvem o próprio trabalho em casa, não sendo, portanto, considerado trabalho em equipa, dando preferência ao trabalho em momentos informais e individuais.

É possível verificar que, apesar de a maioria dos entrevistados dar preferência ao trabalho em equipa, quando questionada acerca das suas práticas, contrapõe estas respostas com as respostas à última questão, na qual refere que, maioritariamente, desenvolve o próprio trabalho em casa.

1.4. Trabalho em equipa: benefícios e constrangimentos

| CATEGORIA 4 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|---|--|---------------|
| Vantagens/ desvantagens do trabalho em equipa | <p>“Os benefícios são os mais positivos. Todas as pessoas atempadamente, podem programar o trabalho, prever, executar e analisar. Dá mais trabalho e exige mais disponibilidade e organização, mas como resultado, todos beneficiam...crianças, pais, educadores, auxiliares...”</p> <p>“Muitas vezes o constrangimento tem a ver com a personalidade de outras pessoas que não corresponde ao nosso carácter.”</p> | E1 |
| | <p>“No trabalho de equipa as ideias surgem mais fluentemente e podem ser mais enriquecedoras. É claro que há possibilidade de mais controvérsia, mas nada como o bom senso para gerir as sugestões propostas.”</p> <p>“Apenas a falta de consenso, mas não tem sido problema neste grupo nem na instituição. Há sempre uma unanimidade de opiniões que validam a decisão consensual.”</p> | E2 |
| | <p>“Se não houver trabalho em equipa acho que ninguém consegue trabalhar numa sala. Entre a educadora e auxiliar, se não houver acordo entre as duas que é o de trabalhar no mesmo sentido não se consegue trabalhar. E é mau para todos, para a equipa e para as crianças.”</p> <p>“Às vezes há, quando as pessoas não cooperam. Quando as pessoas não percebem ou não querem entender que as coisas têm de ser feitas daquela forma... nós como educadoras também temos de dirigir (...) as auxiliares, (...) elas têm de tentar compreender e ver que as educadoras têm uma forma diferente de trabalhar. Eu tenho o cuidado de explicar à auxiliar que está comigo a minha maneira de trabalhar, porque ela pode vir de uma educadora diferente e não gostar da minha maneira de trabalhar e pode haver choque, mas, aí é que está o colaborar e cooperar, eu disponibilizo-me para explicar a minha maneira de trabalhar e a auxiliar tem de cooperar.”</p> | E3 |
| | <p>“Através da conversa, do diálogo...as ideias partem daqui e depois complementamo-nos umas às outras com o trabalho de casa. Discutimos, trocamos ideias. A base é a equipa, o resto, tenho de ser eu a fazer.”</p> <p>“Às vezes, o mais difícil é chegar às pessoas. O feito das pessoas é diferente...mas normalmente, eu não tenho muita dificuldade nisso. Eu adapto o meu discurso às diferentes pessoas por saber como cada uma é. Tento não entrar em linha de choque. E chegar aos pais também é muito complicado...os pais mentem muito. Assim, é muito complicado trabalhar em equipa.”</p> | E4 |

Tabela 7 - Trabalho em equipa: benefícios e constrangimentos

Explorando, ainda, a opinião dos docentes quanto ao trabalho em equipa, questionamo-los quanto aos benefícios e constrangimentos inerentes a este trabalho. Quanto aos benefícios, todos os entrevistados enumeraram benefícios, que consistem, na perspetiva dos mesmos, em trabalho programado, que leva a que toda a comunidade escolar beneficie do mesmo, na troca de ideias, que enriquece qualquer trabalho, no diálogo e na discussão que levam à complementaridade.

Quanto aos constrangimentos que se podem encontrar no trabalho em equipa, os entrevistados consideram ser a relação entre colegas, diferentes personalidades, que podem levar à falta de consenso, a falta de cooperação e de compreensão. Um dos entrevistados menciona, também, que o trabalho em equipa com os encarregados de educação é complicado devido à mentira ou omissão de certas coisas, dificultando este trabalho.

1.5. Práticas pedagógicas

| CATEGORIA 5 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|--|--|---------------|
| Características das práticas pedagógicas | <p>“Depende das atividades, das estratégias. Trabalho em grande grupo, em pequenos grupos ou até mesmo em pares.”</p> <p>“Sim, fomento sempre no grupo de crianças o trabalho em equipa e em colaboração umas com as outras.”</p> <p>“Por exemplo, quando as crianças vão brincar para as diversas áreas da sala sabem atempadamente quantas é que podem ir e quais as regras a cumprir. Isto foi tudo organizado previamente com o grupo. A escolha é rotativa. Todos têm de colaborar na arrumação, cooperar na rotatividade das tarefas implementadas...”</p> | E1 |
| | <p>“Das duas formas, pois para começar um projeto preciso de todas as participações e ideias...e para a concretização, uso um trabalho de pequenos grupos... A não ser que o interesse se alargue a todos para a tal atividade.”</p> <p>“Sim, sempre que adequado.”</p> <p>“Quando trabalho algum projeto com as crianças ambos os tipos de trabalho estão associados...as crianças entreejudam-se e é muito enriquecedor.”</p> | E2 |

| | | |
|--|--|----|
| | <p>“Dependendo das atividades, há momentos de trabalho em grande grupo, em pequeno e há momentos em que trabalho individualmente.”</p> <p>“Sim, sempre. Era o que eu falava há bocado, da cooperação e colaboração, tento sempre que as crianças colaborem e cooperem tanto comigo como entre elas.”</p> <p>“Acontece muito com a Catarina... a estagiária está a ensaiar uma peça e a Catarina a nível motor tem grandes dificuldades e as outras dão-lhe a mão para ela perceber como tem de fazer determinados passos. Também acontece quando estamos a pintar, a fazer um desenho...muitos pedem: “Olha desenhas-me aqui uma casa?” e eles ajudam-se a fazer e a pintar. Agora também na gramática, que eles começam a copiar palavras e os outros vêm e também querem fazer igual...os que não conseguem são ajudados por outras crianças.”</p> | E3 |
| | <p>“Depende. Normalmente começo as atividades em grande grupo para introduzir o tema (...). Como aqui é uma sala mista, depois disto, trabalho um bocadinho mais com os pequeninos e os grandes trabalham entre eles. Em grande grupo, também trabalho quando é para relembrar a atividade ou iniciar uma nova.”</p> <p>“Sempre!”</p> <p>“Estamos agora a ensaiar para a festa final. Para começar, as músicas foram escolhidas pelas crianças. Escolheram os desenhos, os países que queriam representar. No espetáculo todos são muito importantes.”</p> | E4 |

Tabela 8 - Práticas pedagógicas

Questionando os docentes quanto à forma como estes organizam as crianças em sala, estes são unânimes nas suas respostas, explicitando que a organização das crianças varia conforme as atividades, utilizando tanto o grande grupo como os pequenos grupos.

Quanto à potencialização do trabalho cooperativo e colaborativo em sala, todos os entrevistados fomentam o mesmo e, ainda, dois dos entrevistados mencionam que o fazem tanto entre elas como entre o docente.

Após a questão anterior, sentimos a necessidade de clarificar esta potencialização e, portanto, solicitamos exemplos concretos da aplicação do trabalho cooperativo e colaborativo, ao que as respostas foram distintas. Um dos entrevistados refere cooperação que as crianças devem ter aquando da rotatividade de tarefas e a arrumação que as crianças devem fazer em sala. Um outro entrevistado refere o desenvolvimento de projetos, onde as crianças se entrem ajudam. Neste âmbito, outro deles refere o trabalho que desenvolve na sala, como o ensaiar de uma coreografia ou o pintar, desenhar ou escrever, onde as crianças com mais dificuldade pedem ajuda a

outras e outras crianças ajudam outras quando sentem que é preciso algum tipo de auxílio. Outro entrevistado menciona as escolhas do que as crianças querem fazer, da música que querem dançar e outros materiais necessários para a festa final.

1.6. Práticas institucionais

| CATEGORIA 6 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|---|--|---------------|
| Características das práticas institucionais | “Sim. Em equipa de sala sempre que for necessário o fazemos; em equipa da resposta social de jardim-de-infância, fazemos uma vez por semana; em equipa pedagógica, uma vez por mês.” | E1 |
| | “Sim, mas os horários mais funcionais são os da hora de preparação da educadora.” | E2 |
| | “Sim, há horários definidos, temos uma conotação que diz quais são as funções das educadoras, das auxiliares, só não sabe quem não quer, está lá estipulado.” | E3 |
| | “Sim, nós sabemos que temos que trabalhar em equipa, mas eu planifico mais em sala com a auxiliar, estamos na sala e vamos conversando e trocando ideias.” | E4 |

Tabela 9 - Práticas institucionais

Os docentes são unânimes quanto à existência de regras institucionais que promovem o trabalho em equipa, através de momentos próprios para cada tipo de trabalho, com horários definidos. Um dos entrevistados refere, ainda, que a instituição tem um documento onde refere as funções de cada tipo de funcionário da instituição.

1.7. O processo comunicacional para os docentes

| CATEGORIA 7 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|--|--|---------------|
| Perceção sobre o processo comunicacional | <p>“Penso que sim, que a informação chega a tempo e no momento devido...salvo raras exceções.”</p> <p>“Há informações informais e outras divulgadas nas reuniões de equipa pedagógica.”</p> <p>“Por vezes, quando criticam o meu trabalho sem saberem ao certo o que se passa dentro da sala.”</p> <p>“Acho de extrema importância...para um ambiente melhor e mais saudável.”</p> | E1 |

| | | |
|--|---|----|
| | <p>“Sim, quase sempre.”</p> <p>“As informações são transmitidas em reunião com a coordenadora ou transmitidas pela responsável de valência. Algumas outras informações são afixadas em placard.”</p> <p>“Por vezes, a forma como é dada.”</p> <p>“Sim, é deveras importante.”</p> | E2 |
| | <p>“Sim, pode haver momentos em que não estou tão informada...pode haver uma falha ou outra, mas em princípio sim.”</p> <p>“Documentação e passa a palavra. Temos reuniões que são mensais e nessas reuniões falamos de certos assuntos que vamos fazer durante o ano.”</p> <p>“Às vezes há, quando a comunicação não é a correta, quando há falhas e a comunicação e quando as coisas não são como deviam de ser.”</p> <p>“Sempre! Eu acho que uma comunicação positiva é que leva uma pessoa a estar motivada para fazer seja o que for.”</p> | E3 |
| | <p>“Sim. Tenho comigo o projeto da instituição. Todos os documentos necessários são partilhados e quando é necessário fazer alguma alteração todos trabalhamos.”</p> <p>“Documentos da instituição e, sempre que necessário, toda a equipa é reunida.”</p> <p>“Depende (...). Há alturas em que as palavras ferem mais. Mas, por vezes, o dito por não dito e a informação mal passada...é complicado e dá um bocadinho de confusão.”</p> <p>“Completamente! Um bom ambiente de trabalho é fundamental. Um ambiente bom, alegre e de reconhecimento é importantíssimo...parece que o dia passa a correr.”</p> | E4 |

Tabela 10 - O processo comunicacional para com os docentes

Os docentes são unânimes ao considerarem que estão informados relativamente a informações internas e externas à instituição, mencionando apenas algumas exceções de falta de comunicação. Para além disso, um dos entrevistados refere documentos que considera ter as informações necessárias.

Estes referem que as informações transmitidas são feitas tanto informalmente, através do diálogo entre os vários docentes da instituição, ou através de reuniões, formalmente. Outros referem, ainda, que as informações podem ser transmitidas pelo responsável de valência, através de informações afixadas ou em documentos da instituição.

Em relação à forma como comunicam com os docentes foi questionado se algum tipo de comunicação os desmotiva, ao que todos consideram que pode acontecer, passando por críticas mal fundamentadas, a forma como é comunicada alguma informação e falhas de comunicação que podem gerar uma comunicação menos favorável no ponto de vista dos entrevistados, levando à desmotivação.

De forma a conhecer a opinião dos docentes face à importância de uma comunicação positiva, todos os entrevistados consideram a comunicação positiva de extrema importância, referindo que a partir desta, se forma um ambiente mais saudável, que gera motivação.

1.8. A comunicação positiva em sala

| CATEGORIA 8 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|----------------------|--|---------------|
| Comunicação positiva | <p>“Tento evitá-la.”</p> <p>“De momento não, mas foram dialogadas e acordadas com as crianças...aliás, ainda são.”</p> <p>“Sim! Por exemplo: deve fazer..., deve cumprir...”</p> <p>“Sim, foram.”</p> | E1 |
| | <p>“Por vezes utilizo...”</p> <p>“Sim, estão afixadas.”</p> <p>“Sim...como pode ver.”</p> <p>“Sim, elas participaram na elaboração, muito conscientemente.”</p> | E2 |
| | <p>“Às vezes, sempre que é necessário.”</p> <p>“Não estão, mas eles sabem quais são.”</p> <p>“Tento sempre falar pela positiva, mas neste momento as regras são mais faladas, já as tive redigidas, mas depois tirei, porque acho que as crianças já têm noção, mas não quer dizer que todos os dias não sejam reforçadas.”</p> <p>“Foram trabalhadas e pensadas em conjunto com as crianças. Eu tento implicar sempre as crianças nesses assuntos, porque senão elas não percebem porque é que nós estamos a fazer aquilo.”</p> | E3 |

| | | |
|--|--|----|
| | <p>“Depende, às vezes utilizo, depende da situação. Mas quando tenho que dizer “não” digo “não”. As regras são para se cumprir.”</p> <p>“Não, mas eles sabem-nas todas.”</p> <p>“Maioritariamente pela positiva. Por exemplo: andar devagar; subir as escadas com a mão do lado direito no corrimão... Uso muito as músicas para este tipo de coisas...comportamento, postura, boas maneiras.”</p> <p>“Foram as crianças. Elas sabem o que fazem bem e o que fazem mal.”</p> | E4 |
|--|--|----|

Tabela 11 - A comunicação positiva em sala

No que concerne à utilização da palavra “não”, as respostas dos entrevistados foram distintas, no entanto é possível verificar que todos eles a utilizam algumas vezes. Um deles refere que tenta evitá-la, outro assume que, por vezes, a utiliza, assim como outro dos entrevistados, que refere, ainda, que a utiliza sempre que necessário. Outro entrevistado menciona que utiliza a palavra “não” dependendo da situação, demonstrando-se assertivo quando assim o tem de ser, como por exemplo, no cumprimento das regras.

Relativamente à questão de as regras de sala estarem afixadas, três dos entrevistados assumem que as regras não estão afixadas, referindo que as crianças as sabem. Deste modo, apenas um entrevistado responde positivamente à questão colocada, onde refere que as regras de sala estão afixadas.

Aquando questionados se as regras estão redigidas ou, neste caso, faladas, pela positiva, todos os entrevistados afirmam que sim, estão redigidas ou são faladas pela positiva, referindo alguns exemplos como: deve fazer..., deve cumprir..., andar devagar, entre outros.

Por fim, consideramos importante conhecer se as regras de sala foram redigidas com as crianças, ao que todos os entrevistados demonstraram unanimidade, respondendo afirmativamente. Um dos entrevistados refere, ainda, que este é um aspeto importante para que as crianças se sintam implicadas e compreendam os motivos da aplicação das regras.

2. Síntese dos dados da Educação Pré-Escolar

Através da análise das entrevistas aos educadores da valência de Educação Pré-Escolar, constatamos que estes têm uma perspetiva um pouco negativa acerca da educação atual, demonstrando vontade de mudança, tanto a nível legislativo, como a

nível de comportamentos, este último no que diz respeito às crianças e aos encarregados de educação. Saliendam a importância dos valores que as crianças não têm adquiridos, bem como as vivências das mesmas para adquirir novas aprendizagens. Esta mudança passa por aspetos prioritários que devem de ser trabalhados e, portanto, os entrevistados consideram fundamental o envolvimento das famílias, a questão dos valores e das regras e, ainda, a estimulação da criatividade, contando com a colaboração dos encarregados de educação.

Relativamente ao conceito cooperação, os entrevistados referem diversos pontos que, na sua perspetiva, definem o termo, tais como a motivação e interesse comuns entre participantes, consistindo num trabalho conjunto com um fim comum. Nas várias opiniões, os mesmos referem que o trabalho cooperativo deve ser aplicado com as crianças, com os funcionários e com os encarregados de educação.

O conceito de colaboração surge como um ato de trabalhar em conjunto, onde os intervenientes podem não ter o mesmo empenho, consistindo em ajudar através da participação em algo. Um dos entrevistados considera que nos conceitos colaboração e cooperação não existem quaisquer diferenças, resumindo-se ao empenhamento de todos os participantes.

No que diz respeito à clarificação do conceito de trabalho em equipa, os entrevistados são unânimes, mencionando que no trabalho em equipa estão presentes os conceitos referidos anteriormente. Na perspetiva dos mesmos, os envolvidos neste tipo de trabalho devem participar de forma ativa e com um objetivo comum.

Quanto às diferenças que, eventualmente podem existir entre os conceitos de cooperação e colaboração, os entrevistados referem, essencialmente, que quando há cooperação todos trabalham com um objetivo comum, ao invés da colaboração, que está mais ligada à ajuda e auxílio que certos participantes possam dar a outros, mas com níveis de interesse diferentes. Como consequência das respostas anteriores, um dos entrevistados considera não existirem diferenças entre estes dois conceitos, acreditando que os três conceitos formam um só.

Maioritariamente, o trabalho desenvolvido pelos docentes, fora de sala, é referido como sendo em equipa, considerando ser o mais adequado e eficaz. Um dos entrevistados refere que trabalha tanto individualmente como em equipa, mas apenas recorre a estes momentos deste trabalho em equipa quando surgem assuntos relacionados com a valência. O trabalho em equipa é, ainda, perspetivado através do trabalho com as crianças, sendo estas os guias do trabalho. Este trabalho é feito, em grande parte, diariamente, podendo ser feito duas vezes por semana, na perspetiva de

uma das entrevistadas, com exceção de um dos entrevistados, que refere que este trabalho é realizado quinzenalmente. Quanto aos momentos em que o trabalho em equipa é desenvolvido os entrevistados assumem que trabalham em momentos informais, mais especificamente em casa, não sendo considerado trabalho em equipa, contrariando os resultados obtidos nas duas questões anteriores. Aqui, apenas um dos entrevistados refere que o trabalho em equipa é posto em prática em momentos programados e, portanto, momentos formais. Desde logo é possível constatar que apesar de a maioria dos entrevistados trabalhar, preferencialmente, em equipa, contraria as respostas referindo, esta mesma maioria, desenvolver o próprio trabalho em casa, em momentos informais e individuais.

Opinando sobre os benefícios do trabalho em equipa, os entrevistados enumeraram diversos benefícios, tais como, o trabalho que é programado, proporcionando benefícios a toda a comunidade escolar, a troca de ideias, o diálogo e a discussão que enriquecem um trabalho e levam à complementaridade.

Em contrapartida, os mesmos referem alguns dos constrangimentos que podem ser encontrados no trabalho em equipa, focalizando estes constrangimentos na relação entre colegas e o impacto com diferentes personalidades, que podem levar a uma falta de consenso entre as partes envolvidas. A falta de cooperação e compreensão também são considerados fatores negativos neste tipo de trabalho tanto por parte dos colegas de trabalho como por parte dos encarregados de educação.

Quisemos, ainda, conhecer as práticas dos docentes e a forma como organizam as crianças aquando da realização de atividades, ao que todos os entrevistados demonstraram concordância nas suas respostas, mencionando que esta organização varia consoante as atividades, trabalhando tanto em grande grupo como em pequenos grupos. Estes conferem a potencialização do trabalho cooperativo e colaborativo em sala, entre criança-criança e criança-adulto. Como exemplos deste trabalho cooperativo e colaborativo, os entrevistados referem diversos momentos onde o aplicam como na rotatividade de tarefas e arrumação da sala, no desenvolvimento de projetos, onde as crianças se entrem ajudam, no ensaio de uma coreografia ou no pintar, desenhar ou escrever, onde as crianças com mais dificuldade pedem ajuda a outras e quando certas crianças sentem necessidade de ajudar outras; são, ainda, mencionadas as escolhas que devem ser feitas em determinadas atividades, nas quais as crianças têm de chegar a um consenso.

Os docentes são unânimes quanto à existência de regras institucionais que promovem o trabalho em equipa, onde se conferem momentos próprios para cada tipo de

trabalho, com horários estipulados. Conforme o que foi referido por um dos entrevistados, é possível, também, encontrar as funções de cada tipo de funcionário da instituição em determinados documentos.

Do mesmo modo, são unânimes ao considerarem que estão informados quanto a informações internas e externas à instituição, estando envolvidos documentos que informam os mesmos. As informações são dadas tanto informalmente, através do diálogo entre os vários docentes da instituição ou transmitidas pelo responsável de valência, como formalmente, através de reuniões ou de avisos afixados na instituição.

Em relação à forma como comunicam com os docentes, pretendemos apurar se algum tipo de comunicação os desmotiva ao que todos consideram que sim, pode acontecer, passando por críticas mal fundamentadas, a forma como a comunicação é feita e falhas de comunicação que geram uma comunicação menos favorável entre docentes, levando à desmotivação. Por conseguinte, quando questionamos a importância de uma comunicação positiva, os entrevistados consideram esta comunicação de extrema importância, referindo que a partir desta, se formam ambientes mais favoráveis e motivadores.

Questionamos, ainda, os docentes, quanto ao uso da palavra “não”, ao que estes assumem que a utilizam sempre que necessário, tendo em conta a importância da comunicação positiva na educação.

Já relativamente às regras de sala, os entrevistados, em geral, não têm as regras afixadas, à exceção de um dos entrevistados que responde positivamente, referindo que as regras estão afixadas na sala. Quando questionados se as regras estão redigidas ou, neste caso, faladas, pela positiva, todos os entrevistados afirmam que sim, estão redigidas ou são faladas pela positiva.

Para terminar, consideramos importante conhecer se as regras de sala foram redigidas/faladas com as crianças, ao que todos os entrevistados demonstram unanimidade, respondendo afirmativamente, pois é um aspeto importante para que as crianças compreendam os motivos das regras, nas palavras dos mesmos.

3. Análise das entrevistas realizadas aos docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito aos docentes entrevistados do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, estes já têm alguma experiência docente, que se caracteriza entre catorze a dezoito anos. A maioria dos mesmos leciona na instituição há poucos meses, estando

integrada na instituição desde o início deste ano letivo, com a exceção de um dos entrevistados que se encontra na mesma há cinco anos.

Todos os entrevistados já trabalharam em instituições distintas, revelando uma grande variedade de escolas onde já lecionaram, em diversos locais do país, tanto em Portugal continental como nas regiões autónomas.

3.1. Perspetiva educacional e desafios atuais

| CATEGORIA 1 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|------------------------|--|---------------|
| Perspetiva educacional | <p>“Está difícil. A degradação do ensino tem sido permanente, o desinteresse por parte dos alunos também se tem vindo a acentuar (...) a falta de condições para os professores, para recebermos o reconhecimento do nosso trabalho, não se tem notado.”</p> <p>“Em primeiro lugar, garantir maior autoridade aos professores e a todos os que trabalham em escolas. Também uma maior responsabilização por parte dos encarregados de educação no contexto escolar e na aprendizagem dos educandos e aos alunos também (...) o ensino básico tem que ser encarado com a maior seriedade possível.”</p> | E1 |
| | <p>“Mal. Hoje em dia é muito difícil ser-se professor e cada vez mais complicado desempenharmos as nossas funções, com tantos constrangimentos.”</p> <p>“A educação...educar as crianças para serem capazes de socializar. Uma educação mais focada para os valores, para a cidadania.”</p> | E2 |
| | <p>“Muito mau. Eu acho que o problema da educação começa nas instituições que dão formação aos novos profissionais. (...) acho que as instituições de ensino superior estão a falhar na formação (...).</p> <p>Outra questão que eu acho que está a acontecer.. houve uma geração que achou que devia dar tudo aos filhos. (...) acho que se perdeu (...) a formação dos pais, a educação que os pais devem dar, os valores.</p> <p>E ainda a ética e os valores deontológicos que os professores devem ter. (...) enquanto vimos a educação como um parente pobre de uma nação obviamente que nada vai ficar bem e é visível que a educação, por muitas diretrizes que sejam emanadas, por muita legislação que saia, um facto é que os professores fazem o que muito bem entenderem dentro de uma sala de aula. (...) Eu acho que ser professor é uma arte e acho que se nasce, ou não professor (...) E eu acho que (...) é dentro de uma sala de aula que se faz a diferença. (...) Não podemos continuar a dar aulas como se dava há vinte anos atrás, as estratégias têm de ser outras.”</p> <p>“O trabalho de sala de aula...o trabalhar, dar formação em espaço de sala de aula. (...) a questão da supervisão ainda</p> | E3 |

| | | |
|--|---|----|
| | <p>não é muito bem aceite. (...) Desde logo está presente o trabalho cooperativo, vermo-nos como pares é fundamental...é não ter receio de ir ao lado e clarificar alguma dúvida. E eu acho que é ai que se tem que trabalhar em educação, que é termos a humildade e a imodéstia de termos a nossa sala aberta para quem quer que seja e que depois dá o <i>feedback</i> do trabalho que estás a realizar (...).”</p> | |
| | <p>“Acho que isto vai de mal a pior. Em catorze/quinze anos de trabalho noto que de ano para ano há um maior desinteresse, não só na nossa classe...ou melhor, a nossa classe acaba por ser influenciada pela falta de interesse dos miúdos, dos pais não há incentivo, por muito que nós os tentemos incentivar não há incentivo e nós ficamos desmotivados. (...) por não estar a lecionar aquilo que eu gosto, que é português-inglês, mais uma vez, acabo por não ficar com uma perspetiva muito favorável para estes próximos anos. Acho que no espaço de cinco/dez anos isto não vai melhorar.”</p> <p>“A educação dos alunos, mais do que a literacia deles, a educação, o saber estar, principalmente.”</p> | E4 |

Tabela 12 - Perspetiva educacional e desafios atuais

De igual modo, consideramos fundamental compreender, também, a perspetiva dos professores quanto à educação e desafios atuais que esta coloca, onde todos os entrevistados revelam descontentamento; respostas como “está difícil”, “mal”, “muito mal” e “muito mau” demonstram isso mesmo. Um dos entrevistados refere que a degradação do ensino permanece; os alunos estão cada vez menos interessados e os professores têm cada vez menos condições. No mesmo âmbito, outro refere que, hoje em dia, a profissão de professor é complicada, devido aos constrangimentos existentes. Completando estas ideias, outro entrevistado salienta que a formação que está a ser dada aos futuros profissionais não é a mais adequada, a forma como os encarregados de educação educam os seus filhos não é a melhor e os valores éticos e deontológicos dos quais os professores devem ser detentores, não estão a ser postos em prática. Critica, ainda, a utilidade das metas e salienta que é dentro da sala de aula que um professor faz a diferença, não sendo possível fazê-lo do mesmo modo que há alguns anos atrás. Demonstrando a mesma insatisfação, outro entrevistado menciona, tal como um dos anteriores, que o desinteresse por parte de alunos e pais tem sido gradual, levando à desmotivação dos docentes. Este refere, ainda, que o facto de não estar a lecionar verdadeiramente o que mais lhe agrada (português-inglês), não favorece a sua perspetiva, enfatizando que não deve mudar nos próximos cinco/dez anos.

Questionando os entrevistados, relativamente aos aspetos que devem ser prioritários trabalhar na educação, dois deles referem ser fundamental trabalhar a educação dos

alunos, como cidadãos do futuro, fomentando os valores e a cidadania de cada um. Os restantes dois salientam aspetos distintos, não menos importantes, como a aquisição de uma maior autoridade por parte de professores e da escola em geral e uma maior responsabilização tanto por parte dos encarregados de educação como dos alunos, no que diz respeito ao ensino e, ainda, o trabalho em sala de aula, focando a supervisão entre pares e a supervisão pedagógica, referindo que esta questão da supervisão transporta consigo o trabalho cooperativo e uma visão diferente do trabalho de cada um, fundamental para os docentes.

3.2. Perceção dos conceitos de cooperação, colaboração e trabalho em equipa

| CATEGORIA 2 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|---|--|---------------|
| Perceção sobre o trabalho cooperativo, colaborativo e em equipa | <p>“Nesse aspeto eu sou bastante sortudo, porque sempre encarei com grupos que nos aspetos da cooperação e da partilha, foi sempre um apanágio nos locais onde trabalhei. (...) isso deve assentar na troca de experiências e na troca de ideias. (...) Portanto, essencialmente, a partilha e a cooperação, deve ser feita na troca de ideias e, depois, vamo-nos apercebendo onde é que o colega se sente mais à vontade e, a partir daí, pode-se desenvolver trabalhos de acordo com as capacidades de cada um.”</p> <p>“Eu acho que a colaboração e a cooperação (...) estão muito interligadas (...) pode eventualmente, ou não, levar a uma partilha maior, a uma partilha mais acentuada. Mas, essencialmente, (...). Mesmo a nível de conteúdos e metodologias de resolução de uma certa situação que surge no contexto de sala de aula, ou mesmo no contexto de escola, (...) levam à tomada de decisões...e essas decisões, quando são tomadas em grupo, mais densas e sólidas se tornam. Se tomarmos todos a mesma ideia, torna-se muito mais fácil de resolver essas situações.”</p> <p>“É partilha, (...) partilha de experiências e, depois, mediante o tipo de trabalho, por exemplo, um projeto a nível anual requer a divisão de tarefas, o apoio constante, a supervisão (...) Se está bem feito, se está mal feito, pedindo ajuda e auxílio. Portanto, mais uma vez, o aspeto da cooperação e colaboração constante.”</p> <p>“Não. Penso que já justifiquei esta questão através das respostas à questão anterior.”</p> | E1 |

| | | |
|--|---|----|
| | <p>“Para mim, cooperar é ajudar. Por exemplo, quando planifico com colegas, tento sempre aconselhar e dar exemplos concretos do que já experienciei de melhor e de pior. Se alguma atividade não me corre bem, eu digo ao colega para fazer de outra forma (...) como o contrário...quando uma atividade corre muito bem sou a primeira a aconselhá-la e propô-la a colegas que estão no mesmo ano que eu.”</p> <p>“Não encontro grandes diferenças. Quer dizer...elas devem existir, mas eu não sei, muito bem, fazer a distinção.”</p> <p>“Trabalho em equipa é quando está uma equipa a partilhar ideias e um diz “olha, ontem fiz este exercício com os meus alunos e correu mesmo bem! Queres experimentar na tua turma?”. É uma troca de experiências/vivências. O trabalho em equipa é muito bom (...).”</p> <p>“(...) Talvez haja diferenças, mas como já disse não sei fazer essa distinção.”</p> | E2 |
| | <p>“Na minha perspetiva a cooperação é quando um colega demonstra necessidade de auscultar outro, de pedir a opinião. Cooperar é isso mesmo, é eu saber que tenho alguém ao meu lado, um par ao meu lado, com quem eu posso contar quando precisar e que não vai fazer nenhum juízo de valor relativamente à questão que eu vou colocar ou à minha forma de trabalhar.”</p> <p>“Para mim, colaboração é o trabalho que é feito entre docentes, ou do mesmo ano ou do mesmo estabelecimento de ensino...no que diz respeito a planificações, metodologias de trabalho. Colaboração é algo que deve ser contínuo, é algo que tem de ser feito em consonância, dentro do mesmo agrupamento ou até noutros agrupamentos. É eu ter um colega com quem trabalho.”</p> <p>“Eu acho que o trabalho em equipa devia juntar os dois conceitos: colaboração e cooperação. O trabalho em equipa é quando uma unidade orgânica, neste caso a escola, trabalha toda para um fim comum, para um objetivo comum (...).”</p> <p>“Sim há, já lhe disse. Mas em ambos tem que haver transparência, honestidade, sinceridade nas relações que são criadas.”</p> | E3 |

| | | |
|--|---|----|
| | <p>“É preciso que haja uma maior cooperação com os pais, que depois se evidencia nos alunos e, também, entre professores. É fundamental que essa cooperação já venha (...) dos nossos chefes, porque só mandar...as pessoas ficam insatisfeitas, trabalhar em equipa e colaborar acaba por ser mais proveitoso.”</p> <p>“São palavras um bocado complexas de definir, porque também é fácil misturá-las. Enquanto coordenadora do 2º ano, o meu papel acaba por ser o de dar mais apoio e auxílio aos colegas, apoiá-los para que eles não se sintam à deriva, de colaborar com eles (...).”</p> <p>“Trabalho em equipa não é dividir o trabalho, “eu faço isto tu fazes aquilo”, não é! É toda a gente trabalhar em sintonia, não haver ninguém que mande, nem ninguém que seja mandado, é toda a gente ter a mesma linha orientadora. Por exemplo: “eu nem sei fazer isto; vamos resolver o assunto; vamos ver como se pode dar a volta ao contexto.” (...) é arranjar várias estratégias em equipa. Cooperar e colaborar acabam por estar inseridos no trabalho em equipa, na minha perspetiva.”</p> <p>“Há algumas, mas (...) eu acho que há mais semelhanças do que diferenças.”</p> | E4 |
|--|---|----|

Tabela 13 - Perceção dos conceitos cooperação, colaboração e trabalho em equipa

No que diz respeito aos conceitos cooperação, colaboração e trabalho em equipa, foi proposto aos docentes envolvidos que os definissem. Desta forma, um dos entrevistados define cooperação, referindo que é um trabalho de partilha e troca de ideias no qual este tem uma experiência bastante positiva, por ter a oportunidade de trabalhar deste modo ao longo do seu percurso enquanto professor. Outro entrevistado refere que cooperar é ajudar, dando como exemplo a planificação conjunta que realiza com colegas, onde questiona, partilha experiências e ideias, aconselhando os colegas e vice-versa. Obtivemos, ainda, como resposta a de que a cooperação é quando surge a necessidade de um colega auscultar outro, pedindo opinião acerca de um determinado assunto; acontece quando se tem um par sempre disponível, capaz de ajudar sem julgar qualquer questão ou a forma como o trabalho é feito. Um outro entrevistado não foi capaz de definir o conceito de cooperação, referindo apenas que é essencial que haja uma maior cooperação com os encarregados de educação e com os professores, que deve ser potenciada pelos superiores hierárquicos.

Já relativamente ao termo colaboração, um dos entrevistados considera que este e o de cooperação estão muito interligados, referindo, novamente, aspetos como a partilha e troca de experiências que levam à tomada de decisões tanto dentro como fora da sala de aula, levando a uma maior facilidade na resolução de situações. Um dos

entrevistados assume que entre este conceito e o anterior devem existir diferenças, no entanto, não sabe fazer essa distinção. Outro considera que colaboração é o trabalho que é desenvolvido entre docentes do mesmo ano ou do mesmo estabelecimento e é algo que deve ser contínuo e realizado em concordância. Ainda, outro dos entrevistados refere que colaboração é o trabalho que coloca em prática enquanto coordenadora do 2º ano de escolaridade, onde dá apoio aos colegas, colaborando com os mesmos.

No que concerne ao trabalho em equipa, um dos entrevistados considera que este é, essencialmente, a partilha de experiências, através de um apoio constante e da supervisão entre todos os participantes, englobando a cooperação e a colaboração, sendo que outro é da mesma opinião, focando aspetos de partilha de ideias e troca de experiências; outro entrevistado refere que o trabalho em equipa deve envolver tanto a cooperação como a colaboração, mencionando que este ocorre quando uma unidade orgânica trabalha para um fim comum, neste contexto, para o sucesso máximo dos alunos. Por outro lado, outro entrevistado inicia a definição de trabalho em equipa pelo que considera que não deve ser feito, como o caso da divisão de tarefas. Enfatiza que este é um trabalho em sintonia, onde todos os envolventes têm a mesma linha orientadora, descobrindo estratégias, onde cooperar e colaborar estão inseridos.

Deste modo, consideramos fundamental perceber se os entrevistados encontram diferenças entre os termos cooperação e colaboração ao que três dos mesmos consideram existir algumas diferenças, no entanto, apenas um deles justifica referindo que já fez essa distinção nas questões anteriores e que entre todos eles deve existir “transparência, honestidade e sinceridade nas relações criadas” e os outros dois assumem que existem, não conseguindo fazer a distinção pretendida; um destes refere, ainda, que entre ambos os conceitos há mais semelhanças do que diferenças, não especificando. Por último, outro entrevistado refere não haver diferenças entre os termos abordados na questão.

3.3. Trabalho em equipa fora de sala

| CATEGORIA 3 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|--------------------------------|---|---------------|
| Momentos do trabalho em equipa | <p>“Na parte da execução, confesso que tenho por norma o trabalho individual. Mas na definição das práticas, geralmente tenho em conta um grupo. E uma vez que a planificação, regra geral, é feita em grupo, volto outra vez ao mesmo tema...o da cooperação e colaboração entre todos os colegas para uma posterior aplicação dessas práticas (...).”</p> <p>“Praticamente todos os dias.”</p> <p>“(...) esta questão da partilha e da colaboração, é feita em momentos mais informais, no entanto, há momentos formais que temos que cumprir...aqueles momentos para planificar, para executar e, aí sim, opta-se pelos momentos mais formais. No entanto, devo dizê-lo que, se calhar, o momento mais produtivo é o informal...da experiência que tenho.”</p> | E1 |
| | <p>“Prefiro trabalhar em equipa. Semanalmente, planifico com a minha colega, igualmente professora do 3º ano (...).”</p> <p>“Semanalmente, (...) com a professora da outra turma, onde planificamos em conjunto. Normalmente estamos sempre em sintonia e damos mais ou menos os conteúdos ao mesmo tempo, mas em turmas distintas; e, ainda, diariamente, nos intervalos e horas de almoço.”</p> <p>“Faço esse trabalho em momentos mais informais.”</p> | E2 |
| | <p>“Em equipa (...). Eu preciso sempre de ter alguém que me pique, que me desafie. (...) Imagine que eu não sei nadar, uma equipa, quando faz um trabalho efetivamente cooperativo (...) diz “atira-te que nós estamos aqui” e, nesta situação, não me atiro de maneira nenhuma, porque se não souber nadar quem sofre sou eu.”</p> <p>“Estas situações de trabalho em equipa, de colaboração e de cooperação são muito poucas no que diz respeito aos meus colegas de equipa.</p> <p>“(...) Trabalhamos em equipa nas reuniões de coordenação do departamento. Eu e a coordenadora do 1º ciclo, sim, trabalhamos em equipa, com alguns colegas do 1º ciclo também (...)”</p> <p>“São mais informais, sendo que mensalmente temos momentos formais: as reuniões de ano e de coordenação. Quinzenalmente, (...) reunimo-nos (...). Com os professores do Fénix (...) fazemos trabalho em equipa, diariamente. Sendo que eu acho que os momentos mais informais são mais frutíferos do que os momentos formais, porque, muitas vezes, os momentos formais é só para cumprimento de calendário e os momentos informais é quando nós precisamos.”</p> | E3 |

| | | |
|--|--|----|
| | <p>“Prefiro trabalhar em equipa, sinto-me melhor, até porque posso fazer asneiras e o trabalho acaba por sair com mais utilidade. Eu já trabalhei em escolas que nos reuníamos semanalmente e todo o material, (...) planificações, eram feitas em conjunto. (...)”</p> <p>“Semanalmente, com a colega que leciona no mesmo ano que eu.”</p> <p>“Este ano letivo não, por acaso tenho sorte por ter uma colega com o 2º ano e acabamos por trocar impressões e planificar para a semana, mas, com os restantes colegas do agrupamento, isso não acontece, acaba por acontecer uma vez por mês. Este ano letivo em momentos mais formais, infelizmente, acho que nos devíamos juntar mais informalmente.”</p> | E4 |
|--|--|----|

Tabela 14 - Trabalho em equipa fora de sala

Por conseguinte, consideramos pertinente questionar os entrevistados quanto ao trabalho que desenvolvem fora de sala, pelo que três dos entrevistados preferem o trabalho em equipa ao trabalho individual. Um deles refere a necessidade de ter alguém do seu lado, capaz de criar motivação, no entanto arroga que no seu contexto este trabalho acontece muito poucas vezes, sentindo-se inseguro para avançar. Outro, da mesma opinião, menciona que se sente mais confortável no trabalho em equipa, pois se algo correr menos bem tem alguém que auxilie, proporcionando um trabalho com utilidade. Um dos entrevistados refere que aquando da execução de materiais prefere trabalhar individualmente, colocando, posteriormente a proposta aos colegas, para aplicação.

Portanto, este trabalho em equipa é realizado todos os dias para um dos entrevistados e, semanalmente, para outros dois, referindo que o fazem com colegas do mesmo ano. Um dos que refere colocar em prática o trabalho em equipa semanalmente refere que, também, o faz diariamente, em pausas. Já outro dos entrevistados refere que o trabalho em equipa é complicado com a direção da escola, acontecendo, apenas, em reuniões de coordenação do departamento, conseguindo fazê-lo com a coordenadora do 1º ciclo e com alguns colegas.

Posteriormente, quisemos saber se o trabalho era desenvolvido em momentos formais ou informais, ao que três dos entrevistados referiram que a maioria do trabalho que desenvolvem é feito informalmente, onde, dois dos mesmos referem que o fazem através da partilha e da colaboração, levando a momentos mais produtivos. Os mesmos dois mencionam, ainda, que existem momentos formais a cumprir, em que um deles os especifica, sendo eles: reuniões de ano e de coordenação e quinzenalmente para verificar se tudo corre dentro da normalidade. Outro dos entrevistados refere que os momentos para o trabalho em equipa são maioritariamente

formais, apesar de se reunir com outra colega que leciona no mesmo ano que a docente, para troca de ideias.

3.4. Trabalho em equipa: benefícios e constrangimentos

| CATEGORIA 4 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|---|--|---------------|
| Vantagens/ desvantagens do trabalho em equipa | <p>“Todos (...). Quando se parte para o trabalho em equipa temos que, em primeiro lugar, perceber o que é uma equipa e que dentro de uma equipa há uma heterogeneidade grande. No meu entender, quanto mais for heterogénea a equipa, melhor será o trabalho. Agora, têm de ser respeitadas as regras básicas do trabalho em equipa. (...) Extremamente positivo.”</p> <p>“Sim, à partida, um docente que não está predisponível para trabalhar em equipa, vai estar sempre com algumas restrições nesse trabalho. Mas uma equipa, à partida, não são só dois elementos ou três...há sempre um ou outro elemento que não está tão predisposto (...).”</p> | E1 |
| | <p>“Muitos! O trabalho em equipa enriquece-nos, mostra-nos diferentes formas de trabalho, ensina-nos a lidar com diversas personalidades e moldarmo-nos conforme as pessoas e as situações. É um trabalho muito benéfico e que, bem organizado, torna-se bastante eficiente e prático.”</p> <p>“Por exemplo, aqueles professores que absorvem diretamente, mas, que depois, não são capazes de dar nada. É aquela situação em que os colegas partilham e gostam de receber propostas, novas ideias, mas que do lado de lá não sai nada...apenas retiram a informação (...) em proveito próprio.”</p> | E2 |
| | <p>“Os benefícios são que uma cabeça não pensa o mesmo que duas, ou que três e é nas divergências de opiniões que nós encontramos a riqueza do nosso trabalho. Sozinho ninguém cresce. É discutindo e vendo pontos de vista diferentes que encontramos a melhor solução. (...) As críticas têm de ser válidas e as críticas são positivas muitas vezes; como também as há negativas, como o pessimismo.”</p> <p>“Não. O único constrangimento que eu encontro é não haver trabalho em equipa. Só tem vantagens trabalhar em equipa, desde que não se exceda. Trabalho em equipa em momentos formais para mim não é trabalho em equipa...sinceramente, eu não acho que haja qualquer tipo de constrangimento, muito pelo contrário, só há mais-valias.”</p> | E3 |

| | | |
|--|---|----|
| | <p>“Muitos. Acabamos por trocar ideias e experiências, acaba por ser muito mais enriquecedor se trabalharmos em equipa, (...) na mesma linha orientadora.”</p> <p>“Se a pessoa/colega não está na mesma sintonia que os outros, se não quiser trabalhar em equipa, para mim é um constrangimento muito grande no trabalho em equipa.”</p> | E4 |
|--|---|----|

Tabela 15 - Trabalho em equipa: benefícios e constrangimentos

Analisando, ainda, a opinião dos docentes quanto ao trabalho em equipa, questionamo-los quanto aos benefícios e constrangimentos intrínsecos a este trabalho. Todos os entrevistados enumeraram benefícios inerentes a este trabalho, como a heterogeneidade de uma equipa, diferentes formas de trabalho, diferentes personalidades, divergência de opiniões, pontos de vista diferentes que leva a um trabalho benéfico, bem organizado e enriquecedor. Um dos entrevistados refere, ainda, que para o seu desenvolvimento, é necessário serem respeitadas as regras básicas do trabalho em equipa, respeitando as diferenças.

Quanto aos constrangimentos que se podem encontrar no trabalho em equipa, os entrevistados consideram que estes passam pela indisponibilidade de alguns colegas para o trabalho em equipa, que não partilham, absorvendo sem dar nada em troca, retirando, apenas, a informação para proveito próprio, e a falta de sintonia que pode surgir. Para um dos entrevistados só existem benefícios no trabalho em equipa, apontando que os momentos é que podem não ser os mais favoráveis, como os momentos formais; este refere, mesmo, que “o único constrangimento que eu encontro é não haver trabalho em equipa”.

3.5. Práticas pedagógicas

| CATEGORIA 5 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|--|--|---------------|
| Características das práticas pedagógicas | <p>“Não tenho uma regra definida. Primeiro, tenho que perceber a realidade das crianças (...) e, a partir daí, tomo decisões, consulto quem acho que me pode ajudar neste aspeto, às vezes, lanço a discussão, ouço várias partes e tomo uma decisão. Não tenho regras pré-definidas.”</p> <p>“Se for possível. Há grupos em que não é possível. Há grupos em que este tipo de trabalho só vai criar destabilização dentro da sala de aula. Quando é um grupo que eu acho que é bom a trabalhar em grupo e que está habituado a trabalhar com certos grupos tento sempre privilegiar esses grupos que já estão definidos.”</p> <p>“Por exemplo o trabalho de pesquisa, porque é muito mais fácil organizar, por exemplo, pelo método de trabalho de alunos que seja parecido ou algum tipo de afinidade, onde se possam reunir fora da escola. Trabalho a nível de desenvolvimento de textualização, por exemplo, junto um grupo com alunos que tenha mais jeito para a parte escrita, depois outro para a parte da plástica e ilustra o texto criado.”</p> | E1 |
| | <p>“Prefiro dar as minhas aulas para o grande grupo, no entanto, fomento o trabalho entre pares, juntando um aluno com capacidades para aprender mais rápidas com um aluno que demonstre mais dificuldades na aprendizagem. Considero que esta é uma forma muito boa de dinamizar o trabalho em sala.”</p> <p>“Sim, sempre.”</p> <p>“Uma coisa que eu faço sempre é pôr os alunos com mais dificuldade junto a mim, nas mesas da frente, para que eles se sintam mais seguros e para que eu possa apoiá-los (...). Por vezes, explico uma, duas, três vezes, e há alunos que não compreendem...então, chamo um aluno ao quadro, que já tenha compreendido, para explicar aos alunos que ainda não perceberam...apresentam o conteúdo noutra perspetiva, pois eu posso não estar a ser clara e não conseguir chegar aos alunos. Outra coisa que eu costumo fazer é sentar os melhores alunos com os que apresentam mais dificuldades, pois, como são mais rápidos a realizar as tarefas, depois ajudam o par, ocupando-os a ajudar e a melhorar a compreensão.”</p> | E2 |

| | | |
|--|--|----|
| | <p>“Sempre trabalho em equipa. As minhas salas de aula começam por estar em U e eu no meio (...). Depois de eu conhecer as turmas, começo a formar grupos, trabalho mesmo por grupos, quatro, nunca mais que cinco, e dentro desses grupos são os alunos que trabalham colaborativamente...aliás, eles são uma mais-valia para mim. Eu acho que os miúdos têm uma linguagem que é muito mais acessível aos colegas, porque eu, às vezes, estou a explicar e os alunos não entendem e quando isso acontece peço a um aluno que explique ao colega e eles conseguem! Os alunos não podem desmotivar.”</p> <p>“Sem dúvida nenhuma.”</p> <p>“O trabalho cooperativo é aquele em que, por exemplo, peço a um aluno que ajude outro a ultrapassar certas dificuldades. O trabalho colaborativo é aquele em que aprendem todos em conjunto, no grupo e, se calhar, em momentos diferentes, matérias diferentes e procuram eles...são eles os donos do seu saber, são eles que procuram as informações acerca do conhecimento (...). Eu insisto no trabalho colaborativo.”</p> | E3 |
| | <p>“Eu optei por fazer o seguinte que aprendi na unidade de autistas que trabalhei a uns anos: quando fazíamos a integração, ser o colega tutor (aqui na sala não temos o colega tutor, temos um colega que está mais à vontade nas matérias), sentado ao lado de um colega com menos capacidades e que, mesmo conversando, o poderá auxiliar. Em alguns resultou noutros não. (...) Prefiro trabalhar em grande grupo nesta fase, porque eles ainda não têm muita autonomia e para lhes explicar e tirar dúvidas acaba por ser mais fácil explicar no quadro, para o grande grupo.”</p> <p>“Eu tento fazer isso, mas nem sempre dá resultado, depende das zonas, da vontade deles, do dia, da nossa disposição.”</p> <p>“Por exemplo, podemos ter uma grande planificação para a aula do dia seguinte, se o teu filho não te deixa dormir durante a noite a aula já não vai correr da melhor maneira apesar de a planificação ser muito boa.”</p> | E4 |

Tabela 16 - Práticas pedagógicas

Interrogando os docentes quanto à forma como estes organizam as crianças em sala de aula, as opções são distintas e passam, para um deles, primeiramente, na perceção da realidade dos alunos para, posteriormente, tentar alcançar uma solução que resulte, pelo que demonstra não ter uma regra pré-definida quanto à organização dos alunos. Já outro docente refere que prefere dar as aulas em grande grupo, fomentando paralelamente o trabalho entre pares, juntando alunos com menos dificuldades de aprendizagem com os que apresentem mais dificuldades, dinamizando, desta forma, o trabalho em sala. Outro dos entrevistados menciona que trabalha sempre em equipa, começando, inicialmente, com a organização da sala em

“U”, passando para a formação de grupos de quatro a cinco elementos, onde os alunos trabalham colaborativamente entre eles, ajudando-se entre si. O trabalho em grande grupo é o utilizado por outro entrevistado, justificando que os alunos da faixa etária onde se encontram ainda não têm o grau de autonomia necessário, sendo mais fácil explicar para o grande grupo, através do quadro.

Quando questionados se o trabalho cooperativo e colaborativo é potencializado em sala, dois dos entrevistados mencionam fazê-lo, ao passo outro revela tentar fazê-lo, nem sempre conseguindo, devido a fatores vontades pessoais tanto dos alunos como do docente. Outro entrevistado refere que o faz quando é possível, tendo em conta que existem grupos em que este trabalho não é possível, criando destabilização dentro da sala de aula; este refere que só o faz quando acha pertinente, privilegiando os grupos que já se encontram definidos entre os alunos.

Adicionalmente, sentimos a necessidade de conhecer situações onde o trabalho cooperativo e colaborativo são postos em prática. Assim, um dos entrevistados refere que o faz, por exemplo, em trabalho de pesquisa e em trabalhos que englobem a textualização, onde junta um grupo de alunos com mais facilidade na escrita, que constrói um texto e outro que tenha alunos com mais facilidade para a parte plástica, e ilustra o texto criado. Outro dos entrevistados menciona que coloca os alunos com mais dificuldade junto dele, para um apoio mais eficaz, no entanto, por vezes, os alunos não compreendem pelas palavras do docente e este potencia o trabalho colaborativo pedindo ajuda aos alunos que apresentam mais facilidade na aprendizagem de determinados conteúdos; refere, ainda, que coloca os alunos com mais dificuldade na mesma mesa do que os alunos com mais facilidade na aprendizagem. Com a mesma ideia, outro entrevistado refere que o trabalho cooperativo é quando um aluno ajuda outro a superar dificuldades; acrescenta, ainda, que este acontece quando todos os alunos procuram informações para adquirirem os conhecimentos pretendidos. Um outro entrevistado apenas refere que nem sempre consegue desenvolver este trabalho devido a motivos pessoais, não conseguindo aplicar da melhor forma a planificação.

3.6. Práticas institucionais

| CATEGORIA 6 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|---|--|---------------|
| Características das práticas institucionais | “Sim, alguns, no entanto, (...) aqueles momentos em que há mais partilha são em momentos informais. Mas, sim, há regras institucionais, com horários e com reuniões agendadas para esses efeitos.” | E1 |
| | “Sim, todos temos a reunião de estabelecimento, com horário definido. Depois, consoante as necessidades, vamos marcando outras reuniões.” | E2 |
| | “Não. Nem considero que haja trabalho em equipa. E entristece-me, pois temos o apoio de uma série de pessoas, mas quem de facto tem de ser o timoneiro, o guia, o despertador, não o é.” | E3 |
| | “Há, há, desde o início do ano foi-nos entregue um documento já com a planificação das reuniões, a duração e o local.” | E4 |

Tabela 17 - Práticas institucionais

Três dos docentes entrevistados são unânimes quanto à existência de regras institucionais de trabalho em equipa, com reuniões agendadas e horários definidos, que foram planificadas e divulgadas através de um determinado documento. Um dos entrevistados refere que reuniões adicionais, por necessidade, são marcadas posteriormente, no desenrolar do ano. Um destes entrevistados menciona que, apesar de este trabalho existir, os momentos onde acontece uma maior partilha são nos informais. Não obstante, um dos entrevistados refere que a instituição não fomenta o trabalho em equipa, apesar de todos os apoios que alcançaram, considera que não tem o apoio necessário de quem devia.

3.7. O processo comunicacional para os docentes

| CATEGORIA 7 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|--|---|---------------|
| Perceção sobre o processo comunicacional | <p>“Sim, considero que sim, no que diz respeito ao nosso trabalho, considero que sim.”</p> <p>“Passa-a-palavra, através das redes sociais, do <i>e-mail</i>, mas, essencialmente, passa-a-palavra (...). (...) a maior parte é agendado, organizado e planificado. Outro surge no dia-a-dia, com um problema, uma ideia...”</p> <p>“Há dois. Fora do grupo, do contexto, os encarregados de educação, mesmo a nível da tutela. Dentro da classe pode, eventualmente, surgir uma situação pontual, dependendo do valor que lhe dão.”</p> <p>“Sempre, sempre pela positiva.”</p> | E1 |
| | <p>“Sim, estou!”</p> <p>“Por norma é via <i>e-mail</i> ou dito pela coordenadora de estabelecimento. Sim, é agendado, como por exemplo, as reuniões de estabelecimento (...). Depois, temos, também, as reuniões de ano, por exemplo.”</p> <p>“Sim, claro. No que diz respeito aos pais, neste contexto, a comunicação que estabelecem comigo desmotiva-me. Os pais abordam-me num tom altivo, por vezes, são mal-educados e subestimam o meu trabalho. E eu não acho que seja o contexto ou que o problema seja meu, porque tudo o que digo a um pai advogado ou a um pai sem habilitações académicas é o mesmo! Claro que tento sempre adequar o meu discurso para uma forma mais simples, quando se trata de um encarregado de educação com poucos estudos. Mas a profissão de ser professor é cada vez menos respeitada e cada vez mais desvalorizada, desmotivando-nos.”</p> <p>“Muito importante! Muitos dos meus alunos ainda dizem “professora, mas eu não sou capaz...” mas eu não deixo sequer que eles digam “eu não consigo”! Tento sempre mostrar-lhes que são capazes, dando-lhes algum incentivo e confiança dizendo “claro que és capaz! Todos os meus alunos são capazes e tu vais conseguir!””.</p> | E2 |

| | | |
|--|---|----|
| | <p>“Sim, também, porque eu faço parte da direcção.”</p> <p>“Temos trabalho agendado, contactamos por email (dou muitas informações por <i>e-mail</i>). Temos as reuniões marcadas. No entanto, às vezes há problemas de comunicação...dá-se uma informação e amanhã já não é essa a informação e depois de amanhã pior... Por isso é que eu fiz, em conjunto com uma professora, um manual de procedimentos (...) para não haver dualidade de critérios (...).”</p> <p>“Sim, há. Por exemplo, quando um pai me acusa de me achar superior às pessoas do bairro...eu lido muito mal com a injustiça, portanto desmotiva-me obviamente. Desmotiva-me, também, o elogio fácil dos meus superiores hierárquicos, porque acho que os elogios devem ser dados a quem os merece e eu sou uma pessoa que faço sempre isso. (...) o elogio não é usual...quando o elogio é fundamentado e quando nós não exageramos acho que é fundamental. (...) Desmotiva-me imenso a maledicência de alguns colegas (...) quem não me diz pela frente não merece o mínimo de respeito, porque eu tenho a minha consciência tranquila, eu faço o melhor que sei e o melhor que posso. (...)”</p> <p>“Obviamente! A comunicação positiva, para mim, não significa que está tudo bem, mas é a forma como algo é dito. É dizer “está bem!” quando se merece e não podemos não dizer. É elogiar quando é um elogio válido; e é quando tem que se dizer alguma coisa menos boa, fazê-lo de uma forma positiva, sem ser enxovalhar.”</p> | E3 |
| | <p>“Eu acho que sim, acho que me entregam as informações todas.”</p> <p>“Normalmente é por <i>e-mail</i> ou por mensagens. Sim, é agendado.”</p> <p>“Não, não acho.”</p> <p>“Muito, muito importante.”</p> | E4 |

Tabela 18 - O processo comunicacional para com os docentes

Quanto à transmissão de informações internas e externas à instituição, todos os docentes concordam, mencionando que consideram estar informados.

Estes referem que as informações são transmitidas através de colegas, das redes sociais, via *e-mail* ou pela coordenadora de estabelecimento. Todos referem que o trabalho é agendado e organizado, no entanto, um dos entrevistados assume que, por vezes, acontecem falhas de comunicação, daí este docente, em conjunto com outro, ter elaborado um manual de procedimentos para toda a comunidade escolar cumprir, de forma a não haver dualidade de critérios.

Relativamente à opinião dos docentes quanto à forma como comunicam com estes, um dos entrevistados considera que existem dois tipos de comunicação que o

desmotivam: fora do grupo, com os encarregados de educação e dentro da sala de aula, na qual considera poder surgir uma situação pontual, consoante a valorização deste tipo de comunicação. Outro entrevistado é da mesma opinião do que o anterior, no que concerne à comunicação que é feita pelos encarregados de educação que, por vezes, abordam o docente num tom altivo, sendo mal-educados, subestimando o trabalho desenvolvido pelo mesmo; refere, ainda, que “(...) a profissão de ser professor é cada vez menos respeitada e cada vez mais desvalorizada (...)”, levando à desmotivação. No mesmo âmbito, outro entrevistado menciona, também, a comunicação dos encarregados de educação que, por vezes, leva à injustiça; para além disso, refere que o elogio fácil também o desmotiva, bem como quando os colegas de trabalho não demonstram transparência no seu discurso. Para um dos entrevistados não existe qualquer tipo de comunicação que o desmotive.

Como se pode verificar, todos os entrevistados que consideram existir algum tipo de comunicação que os desmotive referem a comunicação estabelecida com os encarregados de educação.

De forma a conhecer a opinião dos docentes face à importância de uma comunicação positiva, todos os entrevistados demonstram dar importância a esta, em que um deles refere que tenta sempre motivar os alunos, dando-lhes algum incentivo e confiança, sem deixar que estes desistam; ainda, outro entrevistado justifica tal importância considerando que se deve elogiar o aluno, quando este demonstra merecer e quando algo corre menos bem, referi-lo de uma forma positiva, sem que o comentário suscite sentimentos negativos.

3.8. A comunicação positiva em sala

| CATEGORIA 8 | UNIDADES DE REGISTO | ENTREVISTADOS |
|----------------------|--|---------------|
| Comunicação positiva | <p>“Às vezes...mais na questão das atitudes e comportamento...não tanto na questão das aprendizagens.”</p> <p>“Sim!”</p> <p>“Pois...algumas sim, outras nem por isso. Portanto, a palavra “não”, a palavra “nunca”, podemos dizer que aparece algumas vezes. Por exemplo “não debes falar sem pôr o dedo no ar”, “não deitar o lixo no chão”. Já tive alguns trabalhos que abordavam esta questão, mas nunca experimentei...o que não quer dizer que não dê resultado, mas, em alguns grupos, considero que o não deve estar muito presente.”</p> <p>“Não foram redigidas pelos alunos, mas foram discutidas e aprovadas por eles, claro. Eu apresentei-as, discutimo-las e eles aprovaram-nas.”</p> | E1 |
| | <p>“Não!”</p> <p>“Sim, estão afixadas.”</p> <p>“Sim, claro. Esse é um aspeto fundamental.”</p> <p>“A maior parte sim. Mas, claro que existem outros aspetos que elas não se lembram e temos que guiá-las, até chegarem a algumas regras importantes. São ditas por elas, mas com o meu auxílio.”</p> | E2 |
| | <p>“Não. Utilizo com frequência mecanismos de dissuasão.</p> <p>“Sim.”</p> <p>“(…) Uma coisa que nunca faço, é escrever as regras de sala de aula a iniciarem com a palavra “não”. Precisamente o que dá mais vontade de fazer é quando dizem o que não devo fazer.”</p> <p>“(…) Por exemplo: os papéis devem ser colocados no caixote do lixo; quando queremos ir à casa de banho...”</p> <p>“Feitas sempre pelos alunos.”</p> | E3 |

| | | |
|--|---|----|
| | <p>“Sempre! Às vezes também uso o “não” para brincar, mas uso, uso muitas vezes o “não”, mais do que as que gostaria, tenho consciência disso.”</p> <p>“Sim, estão afixadas”</p> <p>“Sim, tudo pela positiva.”</p> <p>“Já tinha cartazes feitos e defini a conversa de maneira que chegássemos àquilo. Apesar de estarem escritas pela positiva acabamos por usar muito a palavra “não” para as fazer.”</p> | E4 |
|--|---|----|

Tabela 19 - A comunicação positiva em sala

Querendo conhecer práticas de comunicação dos docentes, questionamo-los quanto ao uso frequente da palavra “não”, ao que dois dos entrevistados responderam com firmeza que não; um deles justifica a sua resposta referindo que em vez da palavra “não” utiliza mecanismos de dissuasão, assumindo que o uso da mesma leva ao despertar de vontades maiores, desafiando o que “não” se pode fazer. Outro entrevistado assume que a utiliza algumas vezes, mais frequentemente quando aborda temas relacionados com atitudes e comportamentos. Um dos mesmos menciona que faz uso da palavra “não” muitas vezes, mais do que as que gostaria, apercebendo-se que a utiliza demasiadas vezes.

No que diz respeito à questão de as regras de sala de aula estarem afixadas, os entrevistados são unânimes, afirmando que as regras estão afixadas dentro da sala de aula.

Adicionalmente, quisemos saber se as mesmas se encontram redigidas pela positiva ao que um dos entrevistados assume que, por vezes, a palavra “não” e a palavra “nunca” estão presentes; este refere, ainda, que já participou em trabalhos que abordam o assunto mas nunca experimentou fazê-lo, considerando que em alguns grupos a palavra “não” deve estar muito presente. Os restantes três entrevistados referem que as regras de sala estão redigidas pela positiva.

Para terminar, consideramos pertinente saber se as mesmas regras foram redigidas pelos alunos, ao apenas um dos entrevistados responde positivamente a esta questão. Outro dos entrevistados assume que as regras não foram redigidas com os alunos, tendo sido, no entanto, discutidas e aprovadas pelos mesmos; um outro refere que a maior parte das regras foi redigida pelos alunos, havendo certos aspetos importantes, os quais os alunos não referenciam, sendo o docente a guiá-los, acabando por ser dito pelas crianças. Por último, outro entrevistado menciona já ter os cartazes com as

regras definidas, tendo moldado a conversa até obter o pretendido, assumindo que quando as refere, tem como discurso “não deves fazer...”.

4. Síntese dos dados do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Realizando a análise das entrevistas feitas aos professores do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, é possível verificar que estes revelam descontentamento face à educação atual, referindo diversos aspetos que verificam nas suas práticas. Estes passam por um desinteresse gradual por parte dos alunos, as condições desfavoráveis proporcionadas aos professores, a formação dada aos futuros profissionais que consideram não ser a mais adequada, bem como os valores éticos e deontológicos dos quais os docentes são detentores, que não estão a ser postos em prática; consideram, ainda, que a forma como os encarregados de educação educam os seus educandos não é a mais apropriada. Além disso, é possível verificar que existem algumas dúvidas quanto a legislação imposta, neste caso concreto, as metas. Todos estes parâmetros de insatisfação, ditos pelos mesmos, podem gerar desmotivação, considerando que não irão haver melhorias nos próximos anos.

Apesar de os entrevistados referirem aspetos que não são favoráveis à educação, não revelam, ainda, o que deveria ser alterado e, portanto, foi essencial questioná-los relativamente aos aspetos que consideram ser prioritários, para se obter uma melhoria do ensino. Desta forma, são enumerados aspetos como a educação dos alunos, demonstrando ser essencial o desenvolvimento de valores de cidadania com os alunos. Consideram crucial que o professor adquira uma maior autoridade, bem como a escola, em geral, e que haja uma maior responsabilização, tanto por parte dos encarregados de educação, como por parte dos alunos. Um dos entrevistados refere, ainda, que deve ser fomentado o trabalho colaborativo, mais concretamente, a supervisão pedagógica, uma forma de cada docente ter uma visão diferente do próprio trabalho.

Focalizando a temática, consideramos essencial compreender a forma como os professores definem o conceito de cooperação, colaboração e trabalho em equipa. Todos eles têm como definição geral do conceito de cooperação a partilha e interajuda, sendo que alguns deles acrescentam determinados elementos que consideram definir melhor o termo, como a troca de ideias, a ausculta do outro, que

leva ao aconselhamento e à partilha de experiências, sem qualquer tipo de julgamento, tendo sempre ao seu lado um par disponível.

Já quanto ao conceito de colaboração, foi notória a dificuldade que os entrevistados sentiram, por alguns deles considerarem que este e o anterior se encontram bastante próximos. Um dos entrevistados volta a referir, novamente, a partilha e troca de experiências que facilitam a resolução de determinadas situações. Para além disso, alguns referem que pode ser considerado o trabalho que é desenvolvido entre colegas, devendo ser contínuo e com o mesmo propósito.

O conceito de trabalho em equipa surge como sendo, mais uma vez, a partilha de experiências, onde os envolventes têm um fim comum, sem divisão de tarefas. Aqui, integram os conceitos de cooperação e colaboração, sendo necessário o envolvimento de todos os participantes da equipa.

Com isto, pretendemos descobrir se os entrevistados encontravam diferenças entre os conceitos de cooperação e colaboração, ao que nenhum deles conseguiu distinguir de forma clara. Três dos mesmos consideram haver diferenças, onde um deles refere que, este trabalho engloba características dos participantes, relacionadas com a transparência, honestidade e sinceridade nas relações estabelecidas. Ora, um dos entrevistados considera que não existem diferenças e outro é da opinião de que existem mais semelhanças do que diferenças, não as enunciando.

No que concerne ao trabalho desenvolvido pelos docentes fora da sala, o tipo de trabalho selecionado é o trabalho em equipa, pela maioria dos entrevistados. Justificam a escolha por se sentirem mais confortáveis no trabalho com colegas, sentindo-se mais seguros e mais motivados. Um deles prefere trabalhar individualmente, trocando, posteriormente, impressões com os restantes colegas. A frequência com que o trabalho em equipa difere entre os docentes envolvidos, sendo que um deles menciona trabalhar em equipa diariamente e, outros dois, semanalmente; dentro dos entrevistados que mencionam desenvolver este trabalho semanalmente um deles refere que o faz diariamente, em momentos informais, em pausas de trabalho. Este, é desenvolvido, na sua maioria, em momentos informais, que consideram ser momentos mais produtivos, apesar de existirem os momentos formais, programados pela instituição. Aqui, apenas um entrevistado, que considera que os momentos de trabalho em equipa são maioritariamente formais, apesar de se reunir frequentemente com o colega que leciona no mesmo ano que este.

Ainda, relativamente ao trabalho em equipa, os entrevistados descrevem alguns benefícios inerentes a este, como a heterogeneidade de uma equipa, diferentes

formas de trabalho, diferentes personalidades, divergência de opinião e pontos de vista diferentes, que proporcionam um trabalho organizado e rico.

Do mesmo modo, os entrevistados referem, também, constrangimentos intrínsecos ao trabalho em equipa, passando pela indisponibilidade de alguns colegas para o trabalho conjunto e pela participação, apenas em proveito próprio, retirando a informação que lhes interessa, sem serem capazes de retribuir e, ainda a falta de sintonia que pode advir da heterogeneidade de uma equipa. Um dos entrevistados refere que o único constrangimento que encontra é a inexistência de trabalho em equipa, assumindo que os momentos formais podem levar à existência de aspetos menos favoráveis.

Pretendemos conhecer, também, as práticas dos docentes, englobando nestas, a organização de um grupo, onde os entrevistados demonstraram ter opções de trabalho distintas. Para dois dos mesmos, o trabalho em grande grupo é o mais utilizado, onde um deles fomenta o trabalho entre pares, com a interajuda dos alunos que demonstram menos dificuldades na aquisição de determinados conteúdos a alunos que têm necessidade de um maior apoio. Outro dos entrevistados assume não ter uma regra pré-definida quanto à organização dos alunos, referindo que define a forma como vai trabalhar consoante as características do grupo. O trabalho em equipa é o preferido por outro dos entrevistados, que inicia com a organização da sala em “U”, passando para a formação de grupos entre quatro a cinco elementos, onde os alunos trabalham colaborativamente entre eles. Além disto, todos os entrevistados afirmam potenciar o trabalho cooperativo e colaborativo, no entanto, um deles assume nem sempre conseguir, devido a vontades pessoais tanto do docente como dos alunos, e outro que acrescenta que em determinados grupos esta potencialização não é possível, pois só vai causar destabilização na sala de aula. Como exemplos deste trabalho cooperativo e colaborativo, os entrevistados enunciam diferentes momentos onde este tipo de trabalho é posto em prática, passando por trabalhos de pesquisa; de textualização, onde, consoante as características e preferências dos alunos, cria grupos para fazer textos e outros para ilustrar os mesmos; colocando os alunos com mais dificuldades junto dos melhores alunos, ou junto do próprio docente.

A maioria dos docentes é unânime quanto à existência de regras na instituição que promovem o trabalho em equipa, a qual tem reuniões agendadas e horários definidos, planificadas e divulgadas através de um determinado documento. Não obstante, um dos entrevistados considera que, apesar de existirem reuniões, o trabalho em equipa não acontece, por não sentir o apoio devido.

De igual forma são unânimes, quando questionados se se consideram informados quanto a informações internas e externas à instituição, respondendo positivamente. Estes referem que as informações são transmitidas através de diversos meios como, através de colegas, das redes sociais, via *e-mail* ou através da coordenadora de estabelecimento. Demonstram estarem de acordo quanto à organização do trabalho institucional, mencionando que este é agendado.

Relativamente à forma como comunicam com os docentes, pretendemos conhecer se algum tipo de comunicação os desmotiva, ao que três dos entrevistados consideram que sim. Esta comunicação passa pela que é estabelecida pelos encarregados de educação e pelos alunos, esta última pontualmente; consideram, também, que o desrespeito e a desvalorização da profissão de professor conduzem a uma desmotivação acrescida e, ainda, a falta de transparência que alguns colegas apresentam no seu discurso. Ao contrário das opiniões anteriores, um dos entrevistados considera que não existe nenhum tipo de comunicação que o desmotive. Deste modo, todos os entrevistados demonstraram dar elevada importância a uma comunicação positiva, através da confiança e motivação que proporcionam aos alunos, elogiando quando o aluno merece e, quando algo corre menos bem, dizendo-o de uma forma positiva, para que seja bem encarado por parte do aluno.

Pretendendo conhecer a comunicação que os docentes estabelecem com os alunos, questionamo-los quanto ao uso frequente da palavra “não”, ao que dois dos entrevistados responderam firmemente que não; um destes refere que em vez da palavra, utiliza mecanismos de dissuasão, considerando o uso da palavra como gerador de atitudes contrárias às ditas. Um outro entrevistado revela que faz uso da palavra “não” algumas vezes, mais precisamente quando aborda temas relacionados com atitudes e valores. Outro entrevistado assume dizê-la frequentemente, apercebendo-se que a utiliza em demasia.

Adicionalmente, questionamos os entrevistados quanto às regras de sala de aula se encontrarem afixadas na sala e, aqui, todos eles foram unânimes, respondendo afirmativamente. Em três dos casos, as regras encontram-se redigidas pela positiva, com exceção de um dos entrevistados, que revela poder encontrar-se algumas vezes a palavra “não” e, ainda, a palavra “nunca”, que apesar de referir estar informado acerca deste assunto, considera ser fundamental em algumas turmas.

Finalizando, tivemos a percepção de que apenas um dos entrevistados elaborou as regras de sala com os seus alunos, onde outros dois apenas discutiram com as crianças essas mesmas regras, tendo sido, posteriormente, aprovadas. Um dos

entrevistados menciona construir a maior parte das regras com os alunos, no entanto, existem algumas delas às quais os alunos não conseguem chegar, sendo o docente a intervir.

5. Triangulação dos dados: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Confrontando os resultados obtidos, através da análise das respostas dos docentes, com a teoria proposta no enquadramento teórico, constatamos inúmeras inferências possíveis, as quais irão ser abordadas em seguida.

Focando, primeiramente, na perspectiva dos docentes de ambas as valências, quanto à educação no contexto atual, verificamos que todos os envolvidos demonstram um descontentamento face à mesma, atentando-a de forma negativa, apesar de manifestarem vontade de mudança, mais concretamente, em relação à legislação atual. Revelam aspetos verificados nas suas práticas, que têm vindo a sofrer alterações, principalmente, no que diz respeito aos valores, tanto das crianças, como dos encarregados de educação. Verificamos, ainda, que os docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico vão além dos aspetos referidos anteriormente, mencionando aspetos como, o desinteresse gradual dos alunos, a formação desadequada, aos futuros profissionais de educação, as condições desfavoráveis, proporcionadas aos professores, bem como, a falta de ética e deontologia dos mesmos. Deste modo, consideramos essencial questionar os docentes sobre quais os aspetos prioritários da educação, que merecem a atenção de todos. Neste sentido, em comum, os entrevistados referem o desenvolvimento dos valores e o envolvimento dos encarregados de educação, para que adquiram uma maior responsabilização na educação dos seus educandos.

Abordando os significados atribuídos ao conceito de cooperação, observamos que os entrevistados não demonstram unanimidade perante o conceito. Os educadores entrevistados consideram que a cooperação passa por motivação e interesses comuns, através de um trabalho conjunto, com um objetivo comum, devendo ser aplicado com crianças, funcionários e encarregados de educação. Em contrapartida, os professores mencionam que, na cooperação, deve existir partilha, interajuda, troca de ideias e ausculta do outro, levando ao aconselhamento e troca de experiências, sem que daí advenha qualquer tipo de julgamento. Na verdade, o termo cooperação, segundo Leif (1976: 97), surge como a “acção educativa e pedagógica cujo objectivo é

associar um grupo ou uma classe de alunos num trabalho, numa obra, na busca de fins comuns, graças à participação, à contribuição de cada um, em conformidade com o estatuto que define os objetivos, os meios as tarefas, os cargos”, verificando-se que, através da reunião de todos os aspetos referidos pelos mesmos, obtemos o conceito de cooperação.

Já quanto ao vocábulo colaboração, foi notória a dificuldade sentida pelos entrevistados, docentes na valência do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, quanto à distinção entre este termo e o anterior, considerando-os conceitos bastante próximos. De uma forma geral, estes referem, novamente, a partilha e troca de experiências facilitadoras da resolução de situações concretas, devendo ser desenvolvido de forma contínua, entre colegas. Para os educadores, colaboração surge como trabalho conjunto, onde pode acontecer que os intervenientes não tenham o mesmo empenho, consistindo na ajuda através da participação. Deste modo, como já vimos anteriormente, este termo é passível de provocar controvérsia e alguma confusão, sendo que, no “(...) âmbito do trabalho docente (...)”, referimo-nos a colaboração “(...) sempre que um conjunto de professores tem em vista os mesmos objetivos e, para que tal aconteça, une-se, apoiando-se, partilhando perspetivas, pontos de vista e materiais” (Ferreira, 2012: 7). Verificamos, deste modo, que as ideias propostas pelos participantes desta investigação, demonstram alguma concordância no que concerne a esta definição.

Sendo o trabalho em equipa,

“(...) constituído por indivíduos que se vêem e são percebidos pelos outros como uma entidade social, que são interdependentes devido às tarefas que realizam enquanto membro do grupo, que estão inseridos num sistema social maior (ex.: comunidade, organização) e que realizam tarefas que afetam os outros (ex.: clientes, colegas de trabalho)” (Guzzo e Dickson, citado por Ferreira, Neves & Caetano, 2001: 336),

verificamos que este se caracteriza por “(...) um grupo reunido em torno de um projeto comum” (Perrenoud, 2000: 83), passando pelas relações criadas entre os participantes, desenvolvido através de um objetivo comum (Melo Gonçalves, 2012: 23).

De forma a definir este conceito, questionamos os entrevistados quanto ao mesmo, no qual, todos foram unânimes na sua definição, integrando nas suas respostas todos os aspetos indicados anteriormente, quando abordados os termos cooperação e colaboração. Ambos, acrescentam, que os participantes devem envolver-se, participando de forma ativa, para um fim/objetivo comum. Atestamos, neste sentido, os

pareceres dados pelos entrevistados envolvidos, nos quais foi obtido, de uma forma geral, a definição deste trabalho.

Atentando às diferenças intrínsecas aos conceitos de cooperação e de colaboração, observamos que, os docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico não foram capazes de enunciar as diferenças existentes entre os vocábulos, apesar de a maioria referir a existência das mesmas, entre ambos. Ao invés, os educadores mencionam existirem diferenças, particularizando que a cooperação acontece quando todos trabalham com um objetivo comum, estando, a colaboração, ligada à ajuda e auxílio que os participantes podem oferecer, apesar de os níveis de interesse diferirem. Com isto, podemos aferir que os educadores reconhecem as diferenças entre os vocábulos em causa, visto que “[c]olaboração é uma estrutura de interação e estilo de vida pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objetivo ou de um produto final” (Panitz citado por Freitas & Freitas, 2002: 22). No entanto, observamos que uma minoria, em ambas as valências, consideram que não existem diferenças entre as palavras em causa.

Questionando as preferências dos docentes, quanto ao trabalho que desenvolvem, fora da sala, afirmam, maioritariamente, que corresponde ao trabalho em equipa, em ambos os níveis de educação. Os educadores justificam esta opção, por considerarem este tipo de trabalho o mais adequado e eficaz; já os professores enumeram diversos motivos que os levam a preferirem o mesmo, envolvendo o conforto no trabalho com colegas, a segurança proveniente e a motivação potenciada. Tal como referido anteriormente, “(...) é determinante que cada um possa expressar o seu pensamento e que as suas ideias, resistências e proposições sejam respeitadas. Valorizando o que cada um traz de melhor, independentemente do seu estatuto profissional ou posição hierárquica na equipa” (Mouvet & Hardy *et al.* citado por Melo Gonçalves, 2012: 23). Tendo em consideração os aspetos revelados pelos professores, que os levam a preferir o trabalho em equipa, concordamos com os mesmos, visto que a *segurança* é considerada um dos benefícios do trabalho em equipa, potenciando um maior conforto e uma maior coesão entre todos os elementos do grupo (Fachada, 2010: 365).

A frequência do trabalho em equipa pode ser caracterizada como divergente, para todos os docentes envolvidos, não só entre valências, mas também, dentro das mesmas, onde na Educação Pré-Escolar, os participantes descrevem que o trabalho em equipa pode ser posto em prática diariamente, duas vezes por semana e, ainda, quinzenalmente; quanto aos professores entrevistados, estes também mencionam a frequência diária, acrescentando, a semanal. Para além disto, verificamos que o

trabalho em equipa é desenvolvido, na sua maioria, em momentos informais. No entanto, atentemos para conclusão contraditória à qual chegamos: apesar de os docentes de Educação Pré-Escolar referirem, anteriormente, que trabalham, preferencialmente, em equipa, grande parte destes momentos é desenvolvido em habitação própria.

Evidentemente que, ao desenvolver o trabalho em equipa, denotamos benefícios e constrangimentos, a vários níveis. Assim, os entrevistados envolvidos enumeram alguns dos benefícios, derivados do trabalho em equipa, constituindo-se, para os participantes docentes na Educação Pré-Escolar, o trabalho programado, a troca de ideias, o diálogo e discussão, enriquecedores de um trabalho, proporcionando a complementaridade e, para os participantes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a heterogeneidade, diferentes formas de trabalho, diferentes personalidades, divergência de opiniões e de pontos de vista, proporcionando um trabalho mais rico e organizado. Ambos os participantes referem a importância do trabalho em equipa, de igual modo, considerando, essencialmente, os mesmos pontos positivos, geradores de um trabalho com maior qualidade.

Através da análise das respostas dos entrevistados, o benefício que mais se destaca consiste no *enriquecimento de decisões*, integrando, neste, a heterogeneidade de elementos, potenciando um vasto leque de ideias e propostas, originando, desta forma, decisões mais ricas. Verificamos, ainda, que os docentes abordam o aspeto da organização, podendo, este, ser integrado na *divisão de tarefas*, onde cada elemento coloca uma parte de si no trabalho, normalmente, onde se sente mais confortável e onde apresenta mais facilidade para o desenvolver aumentando "(...) a cooperação e o respeito de cada um, pelo trabalho do outro" (Fachada, 2010: 364).

Não obstante, também referem diversos constrangimentos que possam estar envolvidos no trabalho em equipa. Assim, os docentes da Educação Pré-Escolar mencionam aspetos como a relação entre colegas, o impacto com diferentes personalidades, gerando falta de consenso entre os participantes envolvidos, e, ainda, a falta de cooperação e compreensão. Encontramos como ponto em comum entre os constrangimentos indicados pelos educadores com os dos docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a falta de sintonia proveniente da heterogeneidade de um grupo. Estes referem, também, a indisponibilidade de alguns colegas para o trabalho conjunto, a participação de alguns membros, apenas, em proveito próprio, que, em nada, contribui para o bom funcionamento do grupo e, consideram, que os momentos formais podem potenciar aspetos menos favoráveis para o desenvolvimento do

trabalho em equipa. Através dos aspetos negativos referidos pelos envolvidos, verificamos que os constrangimentos enunciados têm origem nos comportamentos dos elementos integrantes no trabalho em equipa, manifestando o *comportamento negativo*, quando referem a falta de cooperação e indisponibilidade por parte dos colegas, incluindo o *egocentrismo*. Acrescentam, também, o fator da *diferença entre as pessoas*, devido à heterogeneidade, por não se respeitarem as diferenças entre as pessoas, não favorecendo o consenso que um grupo deve ter (Fachada, 2010: 384-385).

Com o intuito de conhecer as práticas dos docentes, quanto à organização do grupo de crianças/alunos, questionamo-los, obtendo concordância nas respostas dos docentes da valência de Educação Pré-Escolar, os quais referem que, a organização das crianças é variável, dependendo das atividades que pretendem desenvolver, trabalhando tanto em grande grupo, como em pequenos grupos. Já os professores do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico demonstram ter opiniões divergentes, que passam pelo trabalho em grande grupo, trabalho entre pares, e trabalho em equipa/grupos. É importante mencionar que, um dos entrevistados considera as opções de trabalho, consoante as características de cada turma, revelando não ter uma regra pré-definida, quanto à organização do grupo. Ambos os docentes, de ambas as valências, conferem a potencialização do trabalho cooperativo e colaborativo. Exemplificando esta potencialização, os entrevistados da Educação Pré-Escolar, aplicam o trabalho cooperativo e colaborativo na rotatividade de tarefas, na arrumação da sala, no desenvolvimento de projetos, no ensaio de coreografias, no pintar, no desenhar ou no escrever, proporcionando a ajuda entre todas as crianças; acrescentam, ainda, o consenso ao qual as crianças têm de chegar, nas escolhas que devem ser tomadas, em determinadas atividades. Devido às valências serem distintos, os exemplos dados pelos professores do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico também se constituem um pouco diferentes dos enunciados pelos educadores. Aqui, os docentes enunciam trabalhos de pesquisa, de textualização, ajuda entre pares, nos quais um dos alunos auxilia o outro, ou entre aluno e docente. Deste modo, reforçamos a ideia do professor cooperante, que deve procurar

“(…) mediar conflitos entre colegas e grupos desavindos. (...) Um bom professor nunca pode fazer o raciocínio do tipo «tenho muito a ganhar». E, não pode, porque um professor de excelência não vive de expedientes e considera que, acima do seu interesse particular, estará sempre o interesse geral e social” (Cardoso, 2013:76),

proporcionando aos seus alunos uma aprendizagem cooperativa “(...) uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando

como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009: 3).

Pretendemos, ainda, perceber se o trabalho em equipa é potenciado pelas instituições, sendo que, todos os entrevistados são unânimes quanto a esta questão, respondendo positivamente, nas quais têm reuniões agendadas e horários definidos. De igual modo, demonstram concordância, considerando-se informados quanto a informações internas e externas à instituição, envolvendo documentos informativos. Aos docentes da Educação Pré-Escolar, as informações são transmitidas através do diálogo entre docentes, transmitidas pelo responsável da valência, através de reuniões ou de avisos afixados na instituição. Aos professores do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, as informações passam-se, igualmente, através de colegas e através da coordenadora de estabelecimento. Para além dos pontos em comum, os professores acrescentam que a informação pode ser transmitida através das redes sociais e via *e-mail*.

Relativamente ao modo como comunicam com os docentes, a maioria revela que existe comunicação capaz de os desmotivar. Os entrevistados da valência de Educação Pré-Escolar admitem que esta desmotivação pode passar por críticas mal fundamentadas, o modo como a comunicação é feita e a ocorrência de falhas de comunicação, levando a uma comunicação desfavorável entre docentes e, conseqüentemente, à desmotivação. Os participantes, docentes no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico referem, igualmente, a desmotivação, no entanto, o motivo da mesma parte da desvalorização da profissão de docente. Abordam, ainda, a comunicação dos encarregados de educação e dos alunos e a falta de transparência de alguns colegas.

Aquando da abordagem da comunicação positiva, verificamos que a comunicação estabelecida entre sujeitos tem um papel preponderante no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais. Portanto, “as palavras são a força da mente e do comportamento (...) têm um elevado grau de influência pessoal e interpessoal” (Fachada, 2010: 65), onde todos têm o “(...) dever profissional de valorizar as qualidades e o desempenho positivo das pessoas com quem lidam. Oferecendo elogios sinceros, concretos e oportunos, criam laços afectivos, cativam simpatias e tornam gradualmente mais poderosa a sua influência sobre os outros” (Estanqueiro, 2009: 104). Ora, a desmotivação que é referida pelos entrevistados, advém da comunicação inapropriada da qual são alvo, desfavorecendo a relação interpessoal entre os implicados.

Assim sendo, todos os docentes consideram a comunicação positiva de extrema importância, na qual os educadores consideram que, a partir desta, se formam ambientes favoráveis e motivadores, e, onde os professores acrescentam que proporciona uma maior confiança e motivação nos alunos, elogiando-os sempre que possível e demonstrando algum descontentamento, em situações menos favoráveis, mas de uma forma positiva, para que o aluno encare a comunicação feita, como construtiva. Constatamos que perspectiva apresentada pelos mesmos se verifica, pois, tal como reforça Fachada (2010: 66), “(...) a linguagem negativa transforma as pessoas em negativas. É necessário e importante escolher as palavras...porque são as palavras que desencadeiam reações diferentes no cérebro. As palavras determinam as ligações e os caminhos dos neurónios”.

Sendo o elogio, um elemento essencial ao desenvolvimento de cada indivíduo, também, por vezes, as repressões são detentoras de algum grau de importância, de forma a deter erros e reorientar o sujeito. É de notar que, a repreensão ou excesso dela, “(...) sobretudo em relação a pessoas pouco experientes, tem um impacto emocional muito corrosivo: atrofia a auto-estima e a autoconfiança, produz desânimo e ressentimento e agrava o medo de assumir responsabilidades” (Estanqueiro, 2009: 107).

Questionamos, ainda, os docentes, quanto ao uso frequente da palavra “não”, ao que os entrevistados envolvidos na valência de Educação Pré-Escolar assumem que a utilizam, sempre que necessário. Já o uso do “não”, por parte dos professores do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, é distribuído uniformemente, onde dois dos mesmos respondem, firmemente, que não, ao passo que, os outros dois revelam que a utilizam algumas vezes.

O uso da palavra “não” pode ser alterado, atentando a que “falar de forma positiva exige um esforço de mudança, um exercício contínuo e permanente, reorientado as palavras e as imagens mentais” (Fachada, 2010: 66), pelo que é importante reformular os pensamentos, para que seja proporcionada uma comunicação positiva, beneficiando as relações entre os indivíduos.

Adicionalmente, os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico mencionam, unanimemente, que as regras de sala de aula se encontram afixadas e, a maioria das mesmas, encontra-se redigida pela positiva, tendo sido, também, na sua maioria, construídas pelas crianças e, caso contrário, discutidas com elas. Contrariamente, os docentes da Educação Pré-Escolar, em geral, não têm as regras de sala afixadas, no entanto, afirmam que estas são faladas pela positiva e discutidas com as crianças,

considerando ser um aspecto fundamental no desenvolvimento da consciência das mesmas. Estanqueiro (2010: 107) salienta a importância das regras de comportamento, bem como, a definição das mesmas com o grupo de crianças, onde o educador/professor “(...) tem de censurar o que está mal feito (...)” sendo desejável, no entanto, “(...) uma atitude de compreensão e tolerância”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo transformou-se e as pessoas, arrastadas pela velocidade exorbitante desta transformação, mudaram com ele. A escola não foi exceção...a comunicação não foi exceção! A comunicação sofreu vastas mudanças ao longo da história, originando alterações significativas nos processos comunicacionais envolvidos no âmbito da educação e das relações interpessoais desenvolvidas.

Essencialmente, a aprendizagem entre pares constitui um elemento crucial para que o processo de aprendizagem seja consistente, onde, o docente, através do diálogo, deve compreender os seus alunos e aprender com eles. Este deve ser capaz de criar um clima potenciador de novas aprendizagens para as crianças, fortificando as relações entre ambos. Por conseguinte, o educador/professor é detentor de um papel importantíssimo dentro da sala, fomentando a comunicação e a participação ativa das crianças/alunos.

Atentando ao objetivo central desta investigação, que se caracteriza pelo conhecer e analisar práticas docentes, comparando as duas valências em estudo – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – no que concerne à comunicação efetuada dentro e fora da sala, integrando, nesta, o trabalho em equipa, proporcionaremos, neste momento, a clarificação deste, nas conclusões extraídas da análise das entrevistas, realizadas aos docentes envolvidos, tanto na valência de Educação Pré-Escolar, como na de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Posto isto e, de forma a dar resposta aos objetivos definidos para este trabalho investigativo, foi-nos possível adquirir dados fundamentais para obter resposta às questões formuladas inicialmente.

Com isto, pretendemos compreender, primeiramente, quais os significados atribuídos ao trabalho em equipa e, conseqüentemente, aos vocábulos cooperação e colaboração. Através da análise das respostas dos entrevistados, concluímos que, apesar de os docentes de ambas as valências, que constituem esta investigação, enumerarem aspetos distintos, na definição destes conceitos, atingiram a complementaridade de ideias, através da junção das respostas dadas. Assim, corroboramos que os docentes têm uma perspetiva acerca destes conceitos, consideravelmente favorável.

As respostas dos entrevistados relativamente ao tipo de trabalho desenvolvido quer individualmente, quer com a instituição e equipa pedagógica, revelaram-se elucidativas, na medida em que, os docentes consideram o trabalho em equipa o mais adequado. Percecionamos que os momentos, para a prática do trabalho em equipa,

constituem-se, maioritariamente, pelos informais, diários ou semanais, apesar de a instituição promover o mesmo, através de reuniões formais.

Atentando às práticas pedagógicas, potenciadas e implementadas pelo docente, em sala, quanto ao trabalho em equipa, verificamos respostas distintas, devido às diferenças existentes entre as valências envolvidas. Os educadores referiram que, conforme as atividades e a intenção das mesmas, é que definem o tipo de organização do grupo de crianças, mencionando o trabalho em grande grupo e em pequenos grupos. As opções tomadas pelos professores do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico divergem, verificando que a organização do grupo de alunos passa pelo trabalho em grande grupo, pelo trabalho entre pares e pelo trabalho em equipa/grupos. Confrontando as opções dos docentes com a teoria subjacente, constatamos que o trabalho entre pares é crucial para que o processo de aprendizagem seja consistente, bem como o trabalho em equipa, visto proporcionar aos participantes que integram o grupo, o respeito pelas opiniões, fomentado através do diálogo e da discussão, desenvolvendo uma postura compreensiva perante a heterogeneidade presente num grupo.

Podemos, ainda, destacar que todos os entrevistados potenciam o trabalho cooperativo e colaborativo nos grupos de crianças, exemplificando esta potencialização através da enunciação de diferentes atividades, consequência da divergência de valências. Deste modo, os docentes da valência da Educação Pré-Escolar enumeraram como exemplos, a rotatividade de tarefas, a arrumação da sala, o desenvolvimento de projetos, o ensaio de coreografias, o pintar, desenhar e escrever, através da interajuda colocada em prática, acrescentando o consenso ao qual as crianças têm de chegar, nas escolhas que tomam, em determinadas atividades. Já os docentes do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico revelam potenciar o trabalho cooperativo e colaborativo através de trabalhos de pesquisa, de textualização e ajuda entre pares, na qual um dos alunos auxilia o outro, sob orientação do professor.

Os docentes apresentam-se como seres cooperantes, mediadores de conflitos, adotando uma postura de orientador das aprendizagens e parceiro dos seus alunos, neste processo.

Sendo a comunicação um elemento essencial na educação, o professor adquire um papel preponderante para que esta comunicação ocorra positivamente.

Neste contexto, “o professor terá de ser um bom comunicador. Não só no conteúdo, mas também na forma como o faz” (Cardoso, 2013: 72).

Com isto, consideramos, ainda, fundamental, conhecer as opiniões dos docentes quanto à comunicação, bem como às formas de comunicar, nas quais os docentes consideraram a aplicação de uma comunicação positiva de extrema importância, referenciando que, através desta, se cria um ambiente potenciador de aprendizagens. Atendendo a que “as palavras são a força da mente e do comportamento (...)” (Fachada, 2010: 65), os docentes consideraram o elogio, como um fator de motivação e confiança, que a criança vai adquirindo. As repreensões também estiveram presentes nas respostas dos docentes, desempenhando, também elas, uma função significativamente importante. No entanto, essa repreensão deve ser feita com prudência pois, o excesso desta, em crianças, seres inexperientes, “(...) tem um impacto muito corrosivo: atrofia a auto-estima e a autoconfiança, produz desânimo e ressentimento e agrava o medo de assumir responsabilidades” (Estanqueiro, 2009: 107), confirmando as perspetivas dos docentes.

Reconhecemos, portanto, que o tipo de comunicação influencia as aprendizagens dos sujeitos envolvidos – docentes, não-docentes e crianças/alunos – bem como, as relações interpessoais intrínsecas à educação.

Dando resposta ao objetivo central deste estudo, verificamos que a perspetiva dos docentes quanto à importância da comunicação e do trabalho em equipa é igualmente positiva, reconhecendo os inúmeros benefícios que estes transportam, através da sua aplicação. Ambos os envolvidos, apesar de exercerem as suas funções em valências distintas, partilham da mesma opinião, complementando-se, despropositadamente, através das respostas às questões colocadas. Observamos, apenas, respostas mais distanciadas aquando da exemplificação de práticas que envolvem o trabalho cooperativo e colaborativo.

Perante esta investigação, consideramos que intensificamos a reflexão dos docentes envolvidos perante a temática em questão, verificando-a através da postura consciente que estes revelaram nas respostas dadas às questões colocadas, alertando para aspetos fundamentais inerentes à educação.

Por fim, consideramos como linhas de investigação futuras, o aprofundamento da comunicação interpessoal nas organizações escolares, bem como a gestão implicada no trabalho em equipa. Como forma de evidenciar as práticas descritas pelos docentes, seria importante a observação de momentos de trabalho entre docentes, entre docentes e instituição e, ainda, em contexto de sala de atividades/aulas. Deste modo, a observação direta, não participante, seria uma mais-valia para confirmar e fundamentar as respostas obtidas com as entrevistas implementadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. (Acedido junho 25, 2015, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educativa.pdf>).
- Almeida, J. & Pinto, J. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bitti, P. & Zani, B. (1993). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Cardoso, J. (2013) *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Citelli, A. (2010). “Comunicação e educação: implicações contemporâneas” in *Revista ECA XV 2*, São Paulo: Departamento de Comunicação e Artes, 13-27.
- Costa, E. (2010). “Linguagem, comunicação e educação: uma interface necessária” in *Internacional Studies on Law and Education*. Porto: Universidade do Porto.
- Curral, L. & Chambel, M. (2001). “Processos de comunicação nas organizações” in Ferreira, J., Neves, J., Caetano A. (Coords.), *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, 357-376.
- Esclapez, T. (2008). *La enseñanza que no se ve – educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Estanqueiro, A. (2009). *Saber lidar com as pessoas: princípios da comunicação interpessoal*, 17ª Edição. Lisboa: Presença.
- Fachada, M. (2010). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Sílabo.
- Feldman, A. (1999). “The role of conversation in collaborative action research” in *Educational Action Research*, vol. 7:1, 125-147. (Acedido junho 28, 2015, em <http://dx.doi.org/10.1080/09650799900200076>).
- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, M. (2012). *O trabalho colaborativo da equipa técnico-pedagógica de um centro de novas oportunidades*. Dissertação de Mestrado, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Lisboa: Escola Superior de Educação de Almeida Garret.
- Fiske, J. (1993). *Introdução ao estudo da comunicação*. Porto: Edições Asa.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Freixo, M. (2006). *Teorias e modelos de comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Gonçalves, A. (2012). *Comunicação interpessoal nas Escolas: um estudo com alunos do 6º e 9º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, D. (2006). "Da inquietude ao conhecimento" *in Saber (e) Educar* 11, 101-109.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Jonhnsom, D. & Jonhnsom, R. (1999). *Aprender juntos e solos: aprendizagem cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogia de la comunicaci3n*. Madrid: De la Torre.
- Leif, J. (1976). *Vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das ciências da educação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Melo Gonçalves, M. (2012). *O trabalho em equipa: a reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa*. Relatório de Mestrado, Educação Pré-Escolar. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Neto, F., (2000). *Psicologia social, vol. II*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Passos, A. (2001). "Grupos e equipas de trabalho" *in* Ferreira, J., Neves, J., Caetano, A. (Coords.), *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, 335-356.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais, 2ª Edição*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. (2007). "Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores" *in Revista Noesis*. n.º 71, 24-29.
- Ruquoy, D. (1997). "Situação de entrevista e estratégia do entrevistador" *in* Albarello, L. *et.al.*, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Sartori, A. (2006). "Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação à distância" *in UNirevista*, vol. 1, n.º 3, 1-8. (Acedido em novembro 10, 2015, em http://www.midiaeeducacao.com/file.php/1/Inter_relacoes_entre_comunica

[cao e educacao a educomunicacao e a gestao dos fluxos comunicacionais na educacao a distancia.pdf](#)).

- Serra, J. (2007). *Manual de Teoria da Comunicação*. Livros Labcom. (Acedido junho 20, 2015, em http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824-serra_paulo_manual_teorica_comunicacao.pdf).
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Editora Ridendo Castigat Mores. (Acedido junho 28, 2015, em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>).

ANEXOS