



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português  
e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

# **Processos colaborativos na docência em prol do sucesso escolar dos alunos**

Ana Raquel Silva Serafim

Orientadora:

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

**Porto**

**2017**



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português  
e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

# **Processos colaborativos na docência em prol do sucesso escolar dos alunos**

Relatório de Investigação apresentado à  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção  
do grau Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de  
Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Por Ana Raquel Silva Serafim

Sob orientação da Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

**Porto**

**2017**

Valem mais dois juntos do que um sozinho, pois o esforço de dois consegue melhores resultados. Se caírem, um ajuda a levantar o outro, ao passo que, se cai o que está só, não tem ninguém para o levantar. Num ataque, um sozinho é vencido, ao passo que dois juntos conseguem resistir, pois o fio dobrado não se quebra com facilidade.

**Eclesiastes 4:9-10,12**

“E será que existe projecto mais belo que o de formar um homem?”

(Postic, 1995, p. 10)

*Aos meus avós, que a vida levou cedo demais...*  
*Aos meus pais e tios, por a vida não vos ter dado asas  
para voar mais alto...*

## RESUMO

No mundo atual, a colaboração, nomeadamente o trabalho em equipa, é uma das competências mais requisitadas, senão a primeira, do mundo laboral. Logo, no âmbito da Educação, esta mesma competência torna-se também fundamental para o sucesso educativo de cada aluno, para o desenvolvimento profissional docente, assim como de cada instituição escolar. Contudo, esta prática colaborativa não se pode caracterizar meramente por conversas (in)formais mas exige o envolvimento de muitas outras variáveis, como, por exemplo, o ensino em equipa/parceria, a planificação em colaboração ou momentos de reflexão em pares para que o enfoque destas práticas providencie aprendizagens significativas em cada aluno.

Com a presente investigação, pretendemos essencialmente compreender e descrever a relação existente entre promoção de aprendizagens bem-sucedidas e trabalho colaborativo docente, oferecendo especial ênfase à observação de práticas pedagógicas colaborativas e às perceções de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto às ações colaborativas dos seus professores. Os resultados obtidos evidenciam que o trabalho colaborativo entre docentes influencia positivamente em prol do sucesso escolar dos alunos.

**Palavras-chave:** colaboração; ensino; práticas educativas; sucesso educativo; aprendizagens significativas.

# ABSTRACT

In today's world, collaboration, mainly teamwork, is one of the most requested skills, if not the first, of the working world. Therefore, in the context of education, this same competence becomes too fundamental to the educational success of every student, teacher for the professional development of teacher, as well as each school institution. However, this collaborative practice cannot characterize only for formal talks but requires the involvement of many other variables, such as, for example, teaching as a team/partnership, collaborative planning or moments of reflection in pairs so the focus of these practices provide significant learning in every student.

With this research, we want to essentially understand and describe the relationship between the promotion of successful learning and teaching collaborative work, offering particular emphasis on observation of collaborative pedagogical practices and the perceptions of students in the first cycle of basic education about the collaborative actions of their teachers. The results obtained show that the collaborative work between teachers influences positively for the educational success of students.

**Keywords:** collaboration; education; educational practices; educational success; meaningful learning.

# AGRADECIMENTOS

*Se alguém me perguntasse qual das funções da inteligência eu acho fundamental para ensinar a uma criança, diria que é a mais simples: aprender a agradecer. (...) Quem não desenvolve a arte de agradecer não se deslumbra com a existência.*

Augusto Cury

(Incondicionalmente) a **TI**, por tudo o que já fizeste e vais fazer por mim.

*Aos meus queridos pais e irmã, os pilares da minha vida.*

*À restante família, pela preocupação constante.*

*À ESEPF, a minha segunda casa, muitas vezes a primeira, nestes últimos cinco anos.*

*À orientadora Daniela, por todo inesquecível e inspirador exemplo neste desafiante voo.*

*Aos meus Tangerinas, Corujas e Torrinhas, por serem meus para sempre. Os vossos sorrisos (que tanto encheram o meu coração) jamais serão esquecidos.*

*A todos os professores orientadores e cooperantes, pela exemplar orientação.*

*Aos meus inesquecíveis e estimados mentores, Paula Cruz e Mário Martins.*

*Às melhores amigas e confidentes do meu mundo, Sara Ferreira e Cristiana Ribeiro.*

*À amiga, companheira, cúmplice, par pedagógico, "irmã" Isabel... por cada momento de partilha, aprendizagem e por recordares sempre o "mágico e especial" que há em mim.*

*Às minhas meninas: Ana Gomes, Ana Ventura, Carina Rocha, Joana Cunha, Joana Oliveira, Luz Miranda, Mariana Terra, Marta Novais, Sandra Campos.*

*Aos amigos do coração: Ana Luísa, Inês Costa, Miriam Pinheiro, Sara e Rui Cardoso, Tiago Sousa, Rui Fernandes, Tiago Pereira, Rúben Salvador.*

*Ao César, pelo carinho em cada abraço.*

A todos os desconhecidos que se tornaram (bons) amigos durante este percurso.

Muito grata. Serei eternamente responsável por vocês.

# ÍNDICE

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico .....	2
1. O (In)Sucesso Escolar .....	2
2. A Colaboração na Escola Contemporânea.....	4
Parte II – Enquadramento Metodológico.....	12
1. Âmbito da Investigação .....	12
1.1 Tipo de estudo .....	12
1.2 Objetivos da investigação .....	13
2. Procedimentos Metodológicos .....	13
3. Contexto e Participantes .....	14
4. Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados .....	15
4.1 Inquérito por questionário.....	15
4.2 Observação direta.....	16
4.3 <i>Focus Group</i> .....	16
5. Faseamento da investigação.....	17
Parte III – Apresentação e Discussão dos dados de Investigação .....	19
1. Apresentação dos dados obtidos pelas técnicas utilizadas .....	19
1.1. Do Inquérito por Questionário .....	19
1.1.1. Visão dos estudantes quanto à influência da colaboração/cooperação em prol do sucesso escolar dos alunos .....	19
1.1.2. Visão dos docentes quanto à influência da colaboração/cooperação em prol do sucesso escolar dos alunos .....	32
1.1.3 Síntese e análise dos dados .....	44
1.2. Interpretação dos dados recolhidos da Observação Direta .....	48
1.3. Interpretação dos dados recolhidos do <i>Focus Group</i> .....	53
2. Triangulação dos dados obtidos .....	55
Considerações Finais .....	56
Referências Bibliográficas .....	57



# ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Presença do sucesso nas instituições de ensino .....	20
Gráfico 2 – Principal característica do sucesso educativo .....	20
Gráfico 3 – Atributos do sucesso educativo .....	21
Gráfico 4 – Dependência do sucesso educativo do ambiente vivenciado na escola ...	21
Gráfico 5 – Dependência do sucesso educativo das relações educativas.....	22
Gráfico 6 – Dependência do sucesso educativo da gestão do tempo escolar .....	22
Gráfico 7 – Dependência da implicação dos alunos no sucesso educativo .....	23
Gráfico 8 – Dependência dos docentes do sucesso educativo .....	23
Gráfico 9 – Dependência do envolvimento das famílias do sucesso educativo .....	24
Gráfico 10 – Dependência da ação pedagógica do sucesso educativo.....	24
Gráfico 11 – Competências essenciais da docência .....	25
Gráfico 12 – Caracterização do trabalho colaborativo.....	25
Gráfico 13 – Caracterização da prática colaborativa .....	26
Gráfico 14 – Caracterização do (bom) professor colaborativo.....	26
Gráfico 15 – Aumento da qualidade educativa com a introdução do trabalho colaborativo .....	27
Gráfico 16 – Contributo eficaz da ação colaborativa entre docentes nas escolas .....	27
Gráfico 17 – Diálogo entre docentes em prol do sucesso do trabalho colaborativo.....	28
Gráfico 18 – Desenvolvimento de projetos através da comunicação e partilha entre docentes.....	28
Gráfico 19 – Impedimentos da cultura de colaboração .....	29
Gráfico 20 – Efeitos do trabalho colaborativo/cooperativo .....	30
Gráfico 21 – Práticas colaborativas entre docentes nas instituições .....	30
Gráfico 22 – Presença do sucesso nas instituições escolares .....	32
Gráfico 23 – Principal característica do sucesso educativo .....	33
Gráfico 24 – Atributos do sucesso educativo .....	33
Gráfico 25 – Dependência do sucesso educativo do ambiente vivenciado na escola .	34
Gráfico 26 – Dependência do sucesso educativo das relações educativas.....	34
Gráfico 27 – Dependência do sucesso educativo da gestão do tempo escolar .....	35
Gráfico 28 – Dependência da implicação dos alunos no sucesso educativo .....	35
Gráfico 29 – Dependência da cooperação dos docentes do sucesso educativo .....	36
Gráfico 30 – Dependência do envolvimento das famílias do sucesso educativo .....	36
Gráfico 31 – Dependência da ação pedagógica do sucesso educativo.....	37
Gráfico 32 – Competências essenciais da docência .....	37
Gráfico 33 – Caracterização do trabalho colaborativo.....	38
Gráfico 34 – Caracterização da prática colaborativa.....	38
Gráfico 35 – Caracterização do (bom) professor colaborativo.....	39
Gráfico 36 – Aumento da qualidade educativa com a introdução do trabalho colaborativo .....	39
Gráfico 37 – Contributo eficaz da ação colaborativa entre docentes nas escolas .....	40
Gráfico 38 – Diálogo entre docentes em prol do sucesso do trabalho colaborativo.....	40
Gráfico 39 – Desenvolvimento de projetos através da comunicação e partilha entre docentes.....	41
Gráfico 40 – Impedimentos da cultura de colaboração .....	41
Gráfico 41 – Efeitos do trabalho colaborativo/cooperativo .....	42

Gráfico 42 – Práticas colaborativas entre docentes nas instituições .....	43
---	----

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Cronograma da investigação .....	18
---	----

## **ÍNDICE DE IMAGENS**

Imagem 1 – Registo de definição de Cooperação (Auxílio).....	50
Imagem 2 – Registo de definição de Cooperação (Trabalho de Equipa).....	51
Imagem 3 – Registo de definição de Cooperação (Diversos).....	52

# INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este tem como por objetivo um estudo investigatório de cariz qualitativo que incidirá sobre os processos colaborativos em prol do sucesso escolar dos alunos, orientado pela Doutora Daniela Gonçalves.

As práticas colaborativas entre docentes são consideradas por muitos autores (Arends (1995), Peralta (2002), Cardoso (2013), entre outros) como um poderoso fator de desenvolvimento profissional dos professores e das escolas, pois “amplas evidências mostram que a colaboração entre os docentes são, efectivamente, parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 24). Sendo este fenómeno já estudado e comprovado ao longo de vários anos, temos como por objetivo ir mais além, investigando o que os alunos pensam sobre estas mesmas práticas e quais os seus efeitos no percurso escolar de cada um. Para tal, baseando-nos numa metodologia de carácter eminentemente qualitativo, comprometemo-nos a compreender e descrever a relação existente entre promoção do sucesso educativo e trabalho colaborativo/cooperativo, comparar perceções entre estudantes em formação de professores e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao tema investigado, analisar práticas pedagógicas de trabalho colaborativo/cooperativo, e, por fim, identificar perceções de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto às ações colaborativas dos seus professores.

Formalmente, este documento está dividido em três capítulos. Numa primeira parte, encontra-se o enquadramento teórico, onde serão abordadas algumas perspectivas educacionais relativamente ao (in)sucesso escolar e à colaboração/cooperação na escola contemporânea com base em diversos autores da área em questão. No decurso do segundo capítulo, será descrito o enquadramento metodológico, clarificando o âmbito da investigação, a descrição do contexto e dos seus participantes, os três eleitos instrumentos de recolha e tratamento de dados, os procedimentos metodológicos seletos e, por último, o faseamento da investigação. No último capítulo, tal como o próprio título denota, serão apresentados e discutidos os dados da investigação, através de uma analítica triangulação dos mesmos. Nas considerações finais, serão atribuídas as respostas aos principais objetivos da investigação, tal como as linhas de investigação futuras.

# PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. O (In)Sucesso Escolar

O termo sucesso faz hoje parte do nosso vocabulário quotidiano. Na sua maioria, vive-se do sucesso e para o sucesso. Estes desafios transferem-se e vivem-se atualmente nas instituições de ensino, incentivando os alunos a atingir o (seu) sucesso. Todavia, este conceito não deverá ser sinónimo exclusivo de bons resultados mas antes o “gosto de aprender, estar envolvido na descoberta e exploração do mundo, ter prazer em avançar, saber para onde se quer ir e porquê, e em que é emparelhado com ser feliz como pessoa, crente em si e nas suas possibilidades” (Marujo, Neto & Perloiro, 1998, p. 9), ou, ainda, por outras palavras, “os resultados da aprendizagem consistem não só nas classificações obtidas mas também nos conhecimentos adquiridos, na compreensão atingida, nas novas perspectivas alcançadas, na aplicação que se faz do que se aprendeu e na motivação para continuar a aprender” (Duarte, 2012, p. 27).  
Porque a

sociedade em que vivemos reclama uma Escola onde os alunos criem gosto pela sua aprendizagem e pelo seu desenvolvimento, onde aprendam a lidar com diferentes situações que lhe são apresentadas, que potencie as suas capacidades de formulação e resolução de problemas tornando-os capazes de analisar e discutir questões diversas do seu quotidiano (Pinto & Gonçalves, 2015, p. 585).

Do mesmo modo, de acordo com Rogers (citado por Trindade, 1998, p. 46), a aprendizagem significativa, interligada com o sucesso educativo, é

uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

O conceito de (in)sucesso escolar nem sempre foi reconhecido como sinónimo de um grave problema a ser estudado. Segundo Isambert-Jamati (citada por Duarte, 2000, p. 29), este termo até aos anos 40 nunca fora referenciado, pois devido ao contexto vivido durante esta época na Europa, era habitual as crianças do meio popular abandonarem precocemente, ou não iniciarem, os estudos para ingressarem de imediato no mundo do trabalho. Consequentemente, por esta altura, só é notório alguma preocupação em relação a crianças oriundas de meios considerados mais abastados e cultos. A partir dos anos 50, com o fim da segunda guerra mundial, “assiste-se ao «boom» da educação, considerando-se que o progresso económico andaria a par do aumento da escolarização. A educação passou a ter um papel primordial na concepção das bases em que deveria assentar o desenvolvimento

económico”, tal como afirma Isambert-Jamati (1984), citada por Duarte (2000, p. 29). Não obstante, a concordância deste mesmo termo foi alterando ao longo das últimas décadas.

No início da segunda metade do séc. XX, e já como referido anteriormente, “o insucesso era próprio das crianças originárias de boas famílias que, destinadas a seguir longos estudos, não o conseguiam” (Crahay, 1999, p. 29), e nunca referenciando as outras crianças que eram encaminhadas, logo desde cedo, para o trabalho. O surgimento do termo analisado até então “testemunha um progresso nas concepções pedagógicas” (Crahay, 1999, p. 30), isto é, se atualmente nos debruçarmos sobre a “importância do insucesso escolar, é porque o ideal do sucesso escolar se impôs para todos. Incontestavelmente, isto testemunha uma evolução rápida das mentalidades que reenvia para a questão da plasticidade ou da fazibilidade, ou ainda da educabilidade dos indivíduos” (Crahay, 1999, p. 30).

Após a reflexão sobre o aparecimento deste termo, será relevante elucidar quais os seus componentes que contribuirão para o seu próprio sucesso. Azevedo *et al.* (2014) elencam oito princípios capazes de melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos, a saber: o ambiente vivenciado na escola, “ambiente que se vive, no sentimento de pertença a uma comunidade apostada em ensinar bem e em melhorar as aprendizagens de todos os alunos” (Azevedo *et al.*, 2014, p. 26); todas as relações educativas, “entre os recursos escolares existentes, o maior de todos é constituído pelos bens relacionais” (Azevedo *et al.*, 2014, p. 27) e é “de primordial importância os alunos sintam que os professores os compreendem e são capazes de criar um espaço de entendimento, pois um bom relacionamento será sempre facilitador de uma aprendizagem benéfica” (Duarte, 2000, p. 128); a gestão do tempo escolar, “dando o tempo necessário à diferente consecução das aprendizagens por parte dos alunos, apoiando diferentes alunos e grupos de alunos” (Azevedo *et al.*, 2014, p. 27); a implicação dos alunos como sujeitos das aprendizagens a realizar, porque por “mais dispositivos que se criem e recursos que se mobilizem, se as principais atividades deixam os alunos de lado ou os implicam como objetos ou meros recetáculos das aprendizagens, estas não serão eficazes” (Azevedo *et al.*, 2014, p. 27); a envolvimento dos docentes, exigindo “a cooperação, o abrir da “caixa preta” do exercício profissional individual e o caminhar juntos para objetivos, processos e práticas mais partilhadas e bastante mais focadas no sucesso de todos e de cada um dos alunos” (Azevedo *et al.*, 2014, p. 28); o envolvimento das famílias, existindo “conhecimento mútuo e esforços coordenados entre escola, professores e pais” (Azevedo *et al.*, 2014, p. 28) porque “mais do que nunca pais e professores sentem que necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos” (Marujo, Neto &

Perloiro, 1998, p. 149); a ação pedagógica e o foco na sala de aula, onde “são construídos mecanismos de permanente feedback e mobilizadas estratégias de estimulação e de apoio aos que mais dele precisam em cada momento” (Azevedo *et al.*, 2014, p. 28). Por último, mas não menos importante, o ensino explícito e sistemático, que se caracteriza pela junção de todos os pontos referidos até então. Para complementar, podemos elencar também as várias competências presentes no documento que reflete o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Um perfil que não visa “qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia”, para tal “estabelece uma visão de escola e um compromisso da escola” (Martins, 2016, p. 6-7). Estas competências serão os proventos de todos os princípios referidos anteriormente, nomeadamente as competências na área de linguagens e textos, na área de informação e comunicação, na área de raciocínio e resolução de problemas, na área de pensamento crítico e criativo, na área de relacionamento interpessoal, na área de desenvolvimento pessoal e autonomia, na área de bem-estar e saúde, na área de sensibilidade estética e artística, na área de saber técnico e tecnologias e, por fim, na área de consciência e domínio do corpo. Embora, todos estes pressupostos sejam fundamentais, focar-nos-emos na envolvimento dos professores e as suas práticas educativas.

Em suma, e relembrando a ideia inicial, é fulcral que a Escola não se restrinja somente à transmissão de conhecimento mas à promoção e prática do “sucesso entendido numa aceção multidimensional de realização do aluno – não há um mas vários sucessos e importa que cada escola promova as diversas dimensões do sucesso académico, sócio emocional, relacional e comportamental” (Gonçalves, 2015, p. 742), sempre com a presença do “desejo, a inquietude, a necessidade e vontade de aprender [que] são essenciais para o sucesso escolar” (Marujo, Neto & Perloiro, 1998, p. 15).

## **2. A Colaboração na Escola Contemporânea**

Por que razão os professores não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, em atividades práticas conjuntas? Para esta questão, pode encontrar-se mais do que uma resposta. Por um lado, os professores podem sentir que têm algo a perder ao colaborar com os colegas, na medida em que ficam expostos à apreciação crítica dos outros, podendo esta tornar-se uma das causas da perda da auto-estima pessoal e profissional. Por outro lado, é indiscutível que outra das grandes responsáveis pelo reduzido trabalho colaborativo entre os professores é a forma como as escolas estão estruturadas, organizadas e dependentes das políticas educativas, pelo que aos professores não são concedidos tempo, espaços ou outros estímulos para trabalhar em equipa. Um outro argumento prende-se com o facto dos currículos

escolares, demasiado rígidos, restritos e centralizados, não permitirem a criação de oportunidades de colaboração. Por fim, há quem defenda que a colaboração pode não se verificar, apenas por razões pessoais, argumentando os professores que não existem relações pessoais e/ou de amizade que favoreçam o trabalho em equipa. Efectivamente, constata-se que, mesmo em departamentos, nos quais se verificam algumas relações de amizade, os professores interagem pouco no que respeita aos assuntos profissionais e mesmo quando esta interação se verifica, acaba por se limitar ao trabalho exclusivo entre professores que lecionam a mesma disciplina, comprovando-se uma vez mais que se forma um grupo muito restrito, exemplificativo da natureza fragmentária das suas culturas profissionais (Lima, 2002, p.182).

Como expresso na epígrafe, são muitas as razões da inexistência de colaboração entre docentes nas atuais escolas portuguesas. Daí a importância de estudar a essência da colaboração e as consequências desta no desenvolvimento profissional do docente, mas primordialmente no desenvolvimento dos alunos, até porque “nunca se defendeu a colaboração de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes (...) a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002, p. 7), ideando que a colaboração é a convicção de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.

Cardoso (2013) sistematiza os *skills* exigidos a um docente. Assim, para além das capacidades técnicas (domínio da matéria, capacidade pedagógica, entre outros), os ditos *hard skills*, é importante salientar as *soft skills*, ou seja, a capacidade “de persuasão, de trabalhar em equipa, de liderança, de motivar, de entender a comunidade onde está inserido, de interpretar e avaliar o futuro” (Cardoso, 2013, p. 40), sendo estas tão pertinentes e tão necessárias como as primeiras. A união plena destas mesmas conduz às *meta-skills*, tornando-se premente uma das capacidades já anteriormente enunciadas: o trabalho em equipa, que se têm tornado, nos últimos anos, como prioridade na formação inicial e contínua do corpo docente.

O mesmo autor elenca os vários tipos de professor: o professor ingénuo, o professor burocrata, o professor competente e o professor de excelência. Apenas o último – o professor de excelência – domina plenamente esta competência, uma vez que tem a consciência “que não pode fazer tudo sozinho (...) por isso, coopera com os seus pares com vista a chegar ao objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam” (Cardoso, 2013, p. 76). Este deverá ser o foco: aprendizagens felizes e significativas.

O trabalho em equipa ou grupo poderá designar-se por cooperação ou colaboração e, na maioria das vezes, quer em investigação e mesmo no senso comum, estes termos são empregados como análogos, assim como nos dicionários de língua portuguesa surgem como sinónimos. No entanto, embora possuam o mesmo prefixo (co), indicando uma ação conjunta, o significado de cada termo diverge e, por isso, será relevante focarmo-nos no significado de cada um para uma melhor compreensão. Tal

como referido, “à primeira vista, colaborar e cooperar podem ser considerados sinónimos (...) Todavia, a extensão dos termos é diferente: colaborar tem mais amplitude do que cooperar” (Freitas & Freitas, 2003, p. 22). Mais especificamente, a cooperação assenta numa “acção educativa e pedagógica cujo objectivo é associar um grupo (...) num trabalho, numa obra, na busca de fins comuns, graças à participação, à contribuição de cada um” (Leif, 1976, p. 97), isto é, este termo envolve uma “ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo” (Damiani, 2008, p. 215). Por outro lado, colaboração define que “ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p. 215). Por outras palavras, “contrariamente ao que acontece na aprendizagem cooperativa, a aprendizagem colaborativa não assenta na repartição de tarefas, mas antes, todos os membros do grupo trabalham em conjunto para a sua realização” (Meirinhos & Osório, 2014, p. 77). Em síntese, segundo Panitz (citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 22), “[c]olaboração é uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interacções desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final”. Por esta razão, é que elevamos somente o conceito de colaboração como o caminho a seguir.

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto propõe o perfil geral de desempenho dos docentes de ensino básico, sendo este dividido em quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Quanto a esta última, e relembrando a competência anteriormente mencionada, colaboração, evidencia que o

professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-lei nº 240/2001).

Adicionalmente, no Despacho n.º 5908/2017, onde é apresentado o projeto piloto de autonomia e flexibilidade curricular às escolas, que vai ao encontro do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, menciona, reiteradamente, a importância da colaboração entre docentes, sendo logo referida nos princípios orientadores do documento: “o) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens”, bem como valorizar “o intercâmbio de



saberes e de experiências, através de práticas de: coadjuvação entre professores, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares”.

Ao longo dos últimos anos, verificou-se que há uma maior preocupação, por parte de toda a equipa pedagógica, “com a qualidade educativa (...) tornando-se fundamental promover a partilha e a reflexão sobre as experiências vivenciadas, para que possa ter sucesso uma mudança tão significativa como a introdução de novas práticas de gestão curricular” (Fernandes *et al.*, 2002, p. 143).

Estas (novas) práticas de gestão curricular caracterizam-se particularmente pela junção de todos os esforços onde “pressupõe uma equipa, esforço conjunto, colaboração, troca de conhecimentos, partilha de experiências, de dúvidas, de incertezas” (Peralta, 2002, p. 17) de modo que dar e receber ajuda não implica incompetência e sendo o objetivo destes que seja sempre a melhoria de aprendizagem por parte dos alunos. Do mesmo modo, “os professores contribuem para escolas eficazes ao trabalhar com sucesso em conjunto com os colegas, os líderes da escola tal como o director, os pais, e ao proporcionar liderança para a melhoria da escola” (Arends, 1995, p. 504) pois é só em “equipa que os professores têm possibilidade de conceber dispositivos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento das capacidades intelectuais fundamentais, de raciocínio, de juízo (...)” (Postic, 1995, p. 10). As lideranças assumem assim um papel importantíssimo na implementação e condução das práticas colaborativas, sendo estas as impulsionadoras das ações dos professores pois é “inerente à liderança a capacidade de (...) estimular professores; incentivar o aperfeiçoamento; fomentar o espírito coeso de equipa; investigar sobre práticas; favorecer um clima positivo; desenvolver valores; impulsionar o entusiasmo; ajudar quem precisa” (Lima, 2002, p. 150). Ao mesmo tempo, cada “professor deve adquirir as competências para poder, quando necessário, orientar uma equipa de colegas. Neste contexto, deve ser motivador e inspirador para que cativa os outros para objectivos comuns” (Cardoso, 2013, p. 76). Sendo assim, a existência do diálogo será indispensável para a concretização de todas estas ações porque tal como Habermas (1987) enfatiza, citado por Cosme e Trindade (2013, p. 60), “a capacidade de comunicação dos sujeitos como condição para que estes se entendam acerca dos projetos de ação em que estão envolvidos, de forma a construírem consensos que lhes permitam coordenar a sua atuação face a um problema comum”.

Esta prática colaborativa “pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração” (Hargreaves, 1998, p. 211) e, de uma forma mais rigorosa, estas “podem ser ampliadas, abarcando

o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento” (Hargreaves, 1998, p. 219).

Tal como este último autor evidenciou, a prática reflexiva por parte dos docentes também é relevante neste processo. Alarcão, ao citar o filósofo educacional John Dewey (1933), refere que esta prática é “uma forma especializada de pensar porque implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (Alarcão, 2005, p. 175). Ou seja, a prática reflexiva tem como por objetivo um melhor conhecimento das práticas para um melhor e constante aperfeiçoamento da atuação. Para se envolver esta práxis na “formação dos professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas”, de acordo com Garcia (1992), citado por Nunes (2000, p. 17).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) surgem também como um meio de apoio em prol das práticas colaborativas. Esta vertente de colaboração (transformada em modo) virtual “privilegia a partilha de ideias em equipas virtuais, impulsionando a participação mais alargada de agentes educativos. A educação deverá dar respostas às grandes forças de mudança, à revolução digital, à globalização e à revolução biológica” (Pinto, 2017, p. 40), porque estas potencialidades tecnológicas nem sempre são corretamente exploradas e os professores aderem pouco aos ambientes virtuais, existindo já em algumas instituições escolares plataformas de informação entendidas como facilitadoras na transmissão de conhecimento e interação entre docentes. Todavia, muitas são as causas – falta de tempo e de formação, falta de recursos e de apoio técnico ou dificuldade em acompanhar a contínua evolução da tecnologia – contudo, estes profissionais de educação (e eternos profundadores de novos conhecimentos) necessitam de tomar conhecimento e dominar melhor os benefícios de integração das tecnologias em diferentes contextos educativos para melhorarem os seus níveis de eficácia e, simultaneamente, retirarem proveito para o seu constante desenvolvimento profissional pois “a colaboração e as comunidades virtuais com suporte na tecnologia, talvez contenham o germen de uma verdadeira revolução cultural” (Meirinhos & Osório, 2014, p. 64).

Para além de todos estes pontos identificados como facilitadores do sucesso educativo aliados ao trabalho cooperativo por parte dos docentes, Cardoso (2013) elucida-nos outras matérias onde os professores poderão colaborar, tais como: no

projeto da escola, assente em valores; recolha e análise dos resultados dos alunos; execução de planos de ação para minorar aspetos negativos, nomeadamente a indisciplina; organização de eventos promotores de carácter científico e/ou lúdico; preparação e planificação conjunta de aulas, entre docentes da mesma disciplina e, por último, a promoção da participação da família na instituição escolar.

Mas sobretudo, para desenvolver estas práticas, é imprescindível

colocar as pessoas em situação que as leve a interagirem entre si e a implicarem-se em projectos orientados para a melhoria – pressupondo a possibilidade dessa mudança, a sua responsabilidade nesse desenvolvimento (de alunos e de professores) e a vantagem de testar as suas concepções sobre mudança -, dialogando e afinando visões comuns com base em relações de abertura e respeito mútuo e empreendendo processos de auto-avaliação e auto-revisão (Caetano, 2004, p. 23).

Um dos maiores impedimentos a esta cultura de colaboração vai ao encontro a uma “monodocência redutora que remete os professores para o isolamento de espaços e tempos justapostos, entregues a si próprios e à crença numa especialização generalista” (Pacheco, 1998, p. 164). Este isolamento do professor e da turma gera sentimentos de insegurança e individualismo. Pois sem a comunicação e partilha com os outros, o docente nunca dará lugar ao aprofundamento e desenvolvimento de projetos. Por outro lado,

o que designamos por colectivo de docentes é, muitas vezes, uma amálgama justaposta de individualidades que se limitam a coabitar no mesmo contexto institucional, mantendo relações pessoais, mais ou menos próximas entre si, e relações profissionais reduzidas ao mínimo necessário para assegurar o funcionamento da escola (Cosme, 1998, p. 211).

Por todas estas causas, este

modelo foi, e é, susceptível de críticas, na medida em que o professor, funcionando com a sua sala e no seu isolamento, pode não criar redes de intervenção, o que faz da escola um somatório de classes e de professores (Leite, 2000, p. 49),

nascendo assim a necessidade de estimular “procedimentos que permitam o trabalho de professores em equipa, a constituição de redes que quebrem este isolamento” (Leite, 2000, p. 49). Deste modo, é necessário compreender que o

trabalho colaborativo é uma forma de organização deliberada, complexa, que se constrói na inteligência da ação, a fim de realizar encadeamentos de atividades que implicam o envolvimento de vários atores, operando em rede. Neste empreendimento, a motivação, a comunicação e a interação estão no cerne de um trabalho colaborativo eficaz. Para isso, é necessário mobilizar as competências individuais e coletivas. É à integração destas duas vivências de competências que se deve atribuir a designação de “competências colaborativas”, embora a aquisição destas competências, tanto a nível individual como coletivo, exija tempo” (Meirinhos & Osório, 2014, p. 79-80).

Pois nem sempre a aparente união significa colaboração. E, por conseguinte, nem sempre é fácil quebrar estes mesmos óbices pois

Mudar não é fácil. Se se pretende construir com os professores a mudança, há que implicá-los no processo desde o início, indo ao encontro das suas necessidades

formativas, valorizando as suas experiências e saberes, analisando as suas práticas, reflectindo em conjunto sobre a sua actividade, dando sentido e visibilidade às mudanças que se propõem (Fernandes, 2002, p. 151).

Sendo assim, é de salientar que numa instituição escolar “os professores têm muito a ganhar quando cooperam. (...) Esta cooperação pode manifestar-se em várias áreas, mas numa delas é, precisamente, no pugnar por uma escola organizada de onde emane uma cultura alicerçada em valores” (Cardoso, 2013, p. 273).

Todo este trabalho colaborativo terá duradouras repercussões nos docentes e alunos pois “equipas de professores percebem, mais facilmente, a razão de o aluno ter maus desempenhos, podendo, dessa forma, melhor contribuir para estabelecer um plano de ultrapassagem da situação” e, em consequência, “escolas onde os alunos têm êxito são aquelas que nunca desistem e onde os professores mais cooperam entre si e com a direcção da instituição” (Cardoso, 2013, p. 273). Pela mesma razão, estas equipas colaborativas “criam e sustêm ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento –, estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 91). Todos estes efeitos são expressos em todos os aspetos da vida quotidiana de uma escola, e, para além disso, quando surge “o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos mas, antes, partilhados e discutidos, tendo em vista obter ajudar e apoio” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 89) porque segundo Rosenholtz, citado por Fullan e Hargreaves (2001), “o efeito mais importante da colaboração entre os docentes é o seu impacto na incerteza sentida relativamente ao trabalho, a qual, quando experienciada a sós, pode enfraquecer o sentimento de confiança dos professores.”

Para concluir, terminamos com um caso prático: um grupo de nove docentes, de todos os níveis de ensino, de diversas escolas portuguesas, no primeiro trimestre do ano 2017, participou no *II Simposio Internacional Barcelona | Educación | Cambio*, dedicado à inovação e mudança educativa, com o objetivo de visitar nove escolas públicas e privadas da Catalunha (situadas na cidade de Barcelona e arredores) que evidenciavam previamente inovação nas suas práticas educativas. Para além de todos os projetos educativos inovadores observados e registados, no que concerne às práticas colaborativas, as conclusões são recorrentes e claras como podemos comprovar – o “processo de (trans)formação reside no trabalho cooperativo. Tudo é pensado, organizado e operacionalizado com os outros em benefício de uma aprendizagem personalizada e comprometida com o desenvolvimento (...) autónomo dos alunos, produtores de conhecimento, cidadãos globais e pessoas reflexivas” (Gonçalves, 2017, p. 30), assim como “o trabalho cooperativo e colaborativo entre os

docentes, dividindo responsabilidades, partilhando, planificando em conjunto, criando sinergias e acreditando que é possível tornar o ensino mais motivador, apelativo e mais contextualizado às necessidades dos alunos, também é uma realidade” (Pinto, 2017, p. 46). Em acréscimo, relembramos a relevância da envolvimento da liderança que “é determinante na criação de condições que permitam o contágio de todos pelo “vírus da mudança” apoiando e incentivando a caminhada sinuosa que terá mais sucesso de for feita por todos” (Oliveira, 2017, p. 77), como, por exemplo, “a direção valoriza e responsabiliza as lideranças intermédias (coordenadores), professores, pais e comunidade num trabalho em estreita colaboração e complementaridade” (Cruz, 2017, p. 66).

Juan Nulasco (citado por Cardoso, 2013, p. 276), ao enfatizar a gratificação pelo trabalho colaborativo, refere que “poder contribuir, sempre em parceria com outros professores (...), para a emancipação e realização pessoal dos nossos alunos através de projectos científicos e tecnológicos tem sido até ao momento um dos factos mais gratificantes da carreira de professor”.

## PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 31). Por esta razão, na área da Educação, diferentemente de algumas outras áreas, o professor terá de assumir também o papel de investigador com o objetivo de uma busca incessante de um maior conhecimento pessoal e de reflexão e aperfeiçoamento das suas práticas e, por consequência, a “investigação e formação são hoje vistas como elementos construtivos e nutritivos da prática profissional nos mais diversos domínios, em particular na educação, onde, a par das competências inerentes ao desenvolvimento do currículo, se configuram como atributos essenciais da tarefa docente” (Morgado, 2012, p. 7).

### 1. Âmbito da Investigação

#### 1.1 Tipo de estudo

O presente estudo insere-se numa investigação de cariz qualitativo, recorrendo aos métodos de observação direta (a práticas colaborativas), *focus group* (a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico) e inquérito por questionário (a futuros e atuais professores), os instrumentos considerados mais pertinentes no decurso desta investigação, abrangendo vários grupos de análise. Apesar do último se associar maioritariamente ao método quantitativo pela sua modalidade, proceder-se-á ao tratamento de dados através de uma análise geral qualitativa, de forma a perceber a influência do trabalho colaborativo/cooperativo em prol do sucesso escolar dos alunos. Esta abordagem qualitativa, para além de ser considerada, segundo Bogdan e Biklen (1991), o método mais apropriado para o trabalho de investigação no âmbito da educação, “advoga que os fenómenos são melhor compreendidos quando enquadrados no contexto em que ocorrem” e o seu “foco incide na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 90). Assume, por isso, “uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, citado por Aires, 2011, p. 14), isto é, uma “abordagem interpretativa e subjetiva, que privilegia a indução, ou seja, a explicação de fenómenos particulares como forma de perceber o geral” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 90).

## **1.2 Objetivos da investigação**

Neste ponto, emerge a necessidade de clarificar os objetivos específicos da presente investigação que serão respondidos ao longo da mesma, entre os quais:

- Compreender os conceitos de sucesso educativo e trabalho colaborativo/cooperativo;
- Descrever a relação existente entre promoção do sucesso educativo e trabalho colaborativo/cooperativo;
- Comparar perceções entre estudantes em formação de professores e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao tema investigado;
- Analisar práticas pedagógicas de trabalho colaborativo/cooperativo;
- Identificar perceções dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto às práticas colaborativas/cooperativas dos seus professores.

## **2. Procedimentos Metodológicos**

O foco desta investigação consiste em perceber a influência da colaboração/cooperação entre docentes em prol do sucesso escolar dos alunos. Para tal, numa fase inicial, procedemos à revisão bibliográfica do tema, definindo e aprofundando essencialmente os seguintes temas:

1. O (In)Sucesso Escolar;
2. A Colaboração na Escola Contemporânea.

Posteriormente, elaboramos o primeiro instrumento de recolha de dados, um inquérito por questionário (Anexo I). Após a elaboração do pré-teste e a sua validação por profissionais de educação, foi aplicado, primeiramente, ao grupo de estudantes de formação inicial de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico e, numa fase ulterior, foi então aplicado ao segundo grupo de participantes do estudo para uma futura comparação. Num segundo momento, foi elaborada uma grelha de observação (Anexo II) para orientar as observações planeadas a aulas com o envolvimento de práticas colaborativas entre docentes. Do mesmo modo, um guião para um grupo de discussão (Anexo III) com questões direcionadas aos alunos da mesma turma da anterior observação.

### 3. Contexto e Participantes

Definido o âmbito da investigação, especificamente o tipo e os seus objetivos, surge o momento de caracterizar o contexto e os intervenientes que participaram e auxiliaram o desenvolvimento da mesma. No que concerne ao inquérito por questionário, posteriormente à eleição da amostra da população deste estudo (estudantes e professores), concluímos que a seleção da amostra tem como principal objetivo “obter a máxima informação possível para a fundamentação do projecto de pesquisa e criar uma teoria, baseando-se (...) em critérios pragmáticos e teóricos” (Aires, 2011, p. 22), podendo esta ser caracterizada por opinática ou teórica. Neste estudo, a amostra selecionada é opinática, na qual, “o investigador selecciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal – os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar (...)” (Aires, 2011, p. 23). Deste modo, os participantes deste primeiro instrumento de recolha de dados dividiram-se em dois grupos. O primeiro grupo destinou-se a estudantes em formação de professores, especificamente, pertencentes ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O segundo grupo caracterizou-se por professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, de diversas instituições escolares do país. A amostra do primeiro grupo centra-se em 61 respostas, com idades compreendidas entre os 21 e os 49 anos. O segundo grupo, relativo aos docentes, apresenta o mesmo número de respostas, com idades compreendidas entre os 26 e os 60 anos.

Relativamente aos restantes instrumentos, observação direta e *focus group*, foram concebidos na mesma instituição. Uma instituição de ensino particular, situada num município português pertencente ao distrito do Porto e em (crescente) funcionamento desde 2001. A mesma possui um serviço educativo desde a Creche ao Ensino Secundário, oferecendo um vasto e rico plano de atividades. Para além dos bons recursos humanos e materiais, a instituição, através do lema “Educar para o Futuro”, “distingue-se por uma filosofia de transparência, de diálogo, de participação na construção da democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica, participativa, capaz de responder aos desafios que a contemporaneidade nos coloca” (Projeto Educativo, 2015-19, p. 54).

Um dos fundamentais princípios organizacionais para a docência da instituição em questão foca-se no trabalho em equipa,

no qual se partilham saberes, experiências pedagógicas e se implementam práticas verdadeiramente colaborativas, onde as representações comuns e a avaliação de



problemas e situações complexas conduzirão à formalização de uma planificação curricular integrada que contemple áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e áreas de enriquecimento curricular (Projeto Educativo, 2015-19, p. 64),

como, por exemplo, a prática da “coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino” (Regulamento Interno, 2017, p. 46), sendo uma medida de promoção do sucesso escolar, por isto, todos os docentes envolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico “são convidados a refletir sobre o modo de trabalhar ainda mais em conjunto, em prol de um processo de aprendizagem bem sucedido para cada aluno(a)” (Projeto Curricular, 2015-18, p. 3).

Esta instituição escolar também determina “e pressupõe uma parceria permanente estabelecida entre escola e família no processo ensino e aprendizagem, na construção de saberes e na realização de atividades” (Projeto Educativo, 2015-19, p. 65).

No que diz respeito aos participantes deste último contexto – uma turma do terceiro ano de escolaridade, composta por dezassete alunos (seis raparigas e onze rapazes), com idades compreendidas entre os oito e nove anos. Os alunos que compõem a turma estabelecem boas relações interpessoais e revelam respeito pelos valores humanos. Na sua generalidade, os encarregados de educação cooperam com o professor titular e com a turma, dando continuidade às atividades desenvolvidas na sala de aula, revelando interesse e predisposição pelo desenvolvimento escolar dos respetivos educandos. Os alunos demonstram bastante motivação, empenho e dedicação no que diz respeito às diferentes tarefas propostas, revelando predisposição e uma postura, ativa, crítica e interventiva para as aprendizagens.

## **4. Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados**

Em qualquer tipo de estudo investigatório, os instrumentos de recolha e tratamento de dados são imprescindíveis e “deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação” (Morgado, 2012, p. 71), de modo que, é de extrema importância a escolha mais adequada destes instrumentos para o decurso e sucesso da investigação.

### **4.1 Inquérito por questionário**

Um dos instrumentos de recolha e tratamento de dados nomeado para o cumprimento da investigação foi o inquérito por questionário. Este caracteriza-se por um conjunto de questões colocadas a uma representação de uma população e “distingue-se da

simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188). Além disso, esta técnica de recolha de dados é “rigorosamente padronizada (...) de forma a garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 112). O questionário é composto maioritariamente por questões fechadas, onde “o sujeito fica limitado às opções de resposta pré-definidas” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 115), identificando o nível de concordância ou desconcordância através de uma escala, tendo só uma questão final aberta, permitindo ao inquirido para responder por suas próprias palavras.

## **4.2 Observação direta**

A observação é um instrumento de recolha de dados muito peculiar pois “na observação qualitativa o observador passa muito tempo no contexto a observar com o objetivo de compreender melhor o fenómeno em estudo” (Coutinho, 2011, p. 290). Este instrumento exige ao investigador um olhar crítico, minucioso e empático porque “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2014, p. 98). O produto deste objeto de estudo recai na seleção dos momentos mais significativos que auxiliarão a investigação em curso, logo, cada momento de observação é “uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais” (Bell, 1997, p. 140). Estas observações tiveram lugar numa instituição, analisada anteriormente no ponto do contexto e participantes da presente investigação. O foco destas observações foram ao encontro dos principais objetivos da investigação, ou seja, na análise de práticas colaborativas entre docentes. Foram realizadas três sessões de observação em diferentes disciplinas, nomeadamente: Filosofia para Crianças, Apoio a Português e Expressão Plástica. Os resultados destas mesmas observações poderão ser analisadas no terceiro capítulo do relatório – apresentação e discussão dos dados de investigação.

## **4.3 Focus Group**

Este instrumento de recolha de dados denomina-se por *focus group* ou grupo focal de discussão e “consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um

moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravasasse do tema em ‘foco” (Amado et al., 2014, p. 225), sendo neste contexto de interação que se expectativa a produção de “um amplo corpo de dados expressos na própria linguagem dos respondentes e do seu contexto” (Amado et al., 2014, p. 226) através de um foco delineado e específico. Tal como já mencionado, este instrumento exige um moderador que presencia e conduz toda a discussão e que poderá ser o próprio investigador, tal como se sucedeu nesta investigação.

Para a concretização deste instrumento, este deverá passar por várias fases, nomeadamente: preparação da entrevista de grupo focal (elaboração das questões a ser trabalhadas numa linguagem acessível e direta), seleção dos participantes dos grupos a entrevistar (sem esquecer a garantia da confidencialidade e de comodidade aos mesmos), moderação do *focus group* (na qual o moderador deve possuir um abrangente conhecimento do tema, deve saber quando intervir, manter o foco do tema em análise e registar toda a informação) e, por último, a análise e interpretação dos dados tendo em conta os objetivos traçados da investigação.

Portanto, tal como proposto, o *focus group* realizou-se num dia e hora acordados com o professor titular de turma. Estavam projetados três grupos de discussão mas só foram realizados dois por inexistência de tempo estabelecido, cada grupo foi composto por seis elementos. Posto isto, e posteriormente à construção do guião, a moderadora/investigadora inicialmente deu a conhecer-se, assim como os objetivos daquele grupo de discussão e procedeu à planeada moderação (Anexo IV).

## 5. Faseamento da investigação

Atividades Investigativas	1º mês	2º mês	3º mês	4º mês	5º mês	6º mês	7º mês	8º mês	9º mês	10º mês	11º mês	12º mês	13º mês	14º mês	15º mês	16º mês	17º mês	18º mês	19º mês
Revisão bibliográfica acerca da temática																			
Definição da problemática teórica																			
Definição de objetivos gerais																			
Construção de instrumentos de recolha de dados																			



# **PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO**

No presente capítulo, proceder-se-á à apresentação e análise dos dados da investigação de teor qualitativa, através da aplicação de um inquérito por questionário. Primeiramente, serão apresentados e analisados os dados referentes aos estudantes de Formação de Professores numa instituição de ensino privado na área do grande Porto, através da representação de gráficos. A amostra deste grupo centra-se em 61 respostas, com idades compreendidas entre os 21 e os 49 anos. O segundo grupo, relativo aos docentes de 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta o mesmo número de respostas, com idades compreendidas entre os 26 e os 60 anos.

## **1. Apresentação dos dados obtidos pelas técnicas utilizadas**

### **1.1. Do Inquérito por Questionário**

#### **1.1.1. Visão dos estudantes quanto à influência da colaboração/cooperação em prol do sucesso escolar dos alunos**

Quanto à primeira questão do presente inquérito por questionário, na qual se questionou a influência positiva do trabalho colaborativo em prol do sucesso escolar dos alunos, indo ao encontro do tema central da investigação, a resposta dos inquiridos é unânime, concordando todos sem exceção à questão (100%).

### 2.2.1 Atualmente, o sucesso faz parte do nosso dia a dia e este transfere-se para as instituições de ensino.

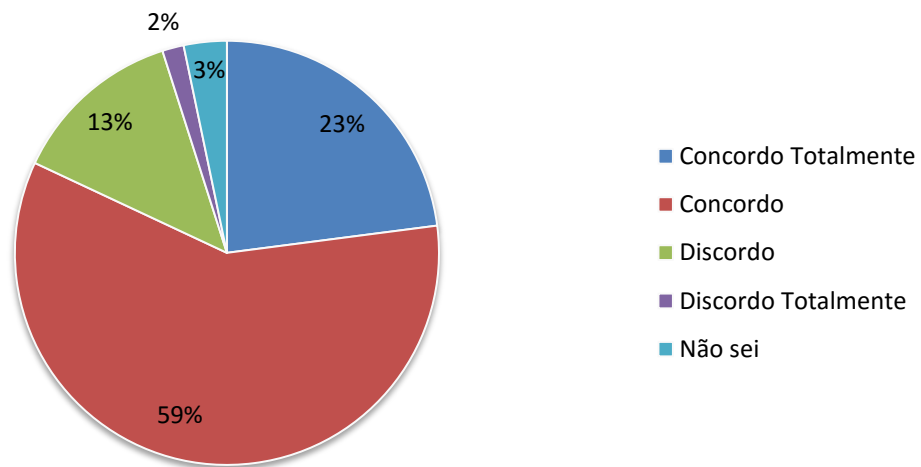


Gráfico 1 – Presença do sucesso nas instituições de ensino

Quanto ao sucesso fazer parte do cotidiano e transferir-se para as instituições de ensino, a maioria dos inquiridos concorda com a afirmação (82%), sendo que 15% dos inquiridos discorda e 3% não sabe a questão.

### 2.2.2 O sucesso educativo é sinónimo exclusivo de bons resultados.

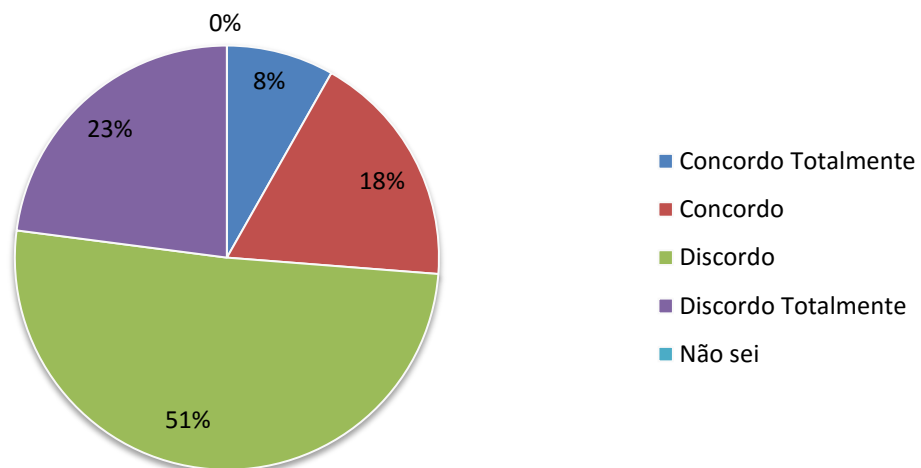


Gráfico 2 – Principal característica do sucesso educativo

Relativamente ao sucesso educativo corresponder somente a bons resultados, 74% dos inquiridos discorda com a afirmação, enquanto 26% concorda com a mesma.

### 2.2.3 O sucesso educativo consiste no gosto de aprendizagem, envolvimento na descoberta e exploração do mundo, no prazer em avançar e no saber para onde se quer ir.

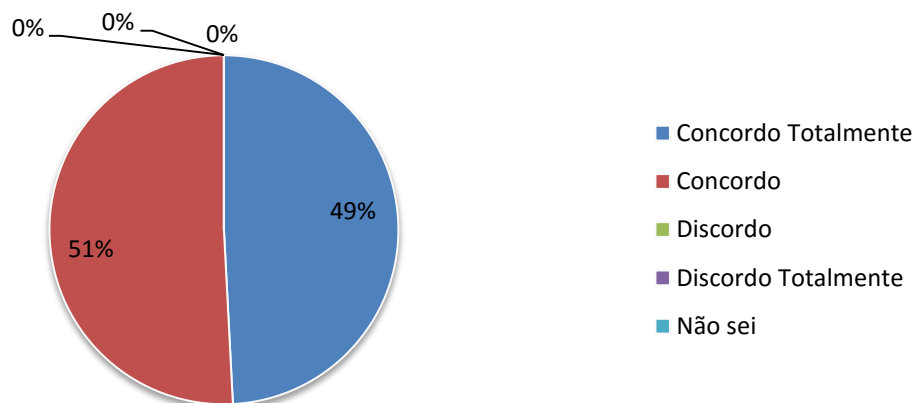


Gráfico 3 – Atributos do sucesso educativo

No que diz respeito ao sucesso educativo desdobrar-se em várias faces, todos os inquiridos concordam com a afirmação (51% - concordo, 49% - concordo totalmente).

### 2.2.4 O sucesso educativo depende do ambiente vivenciado na escola.

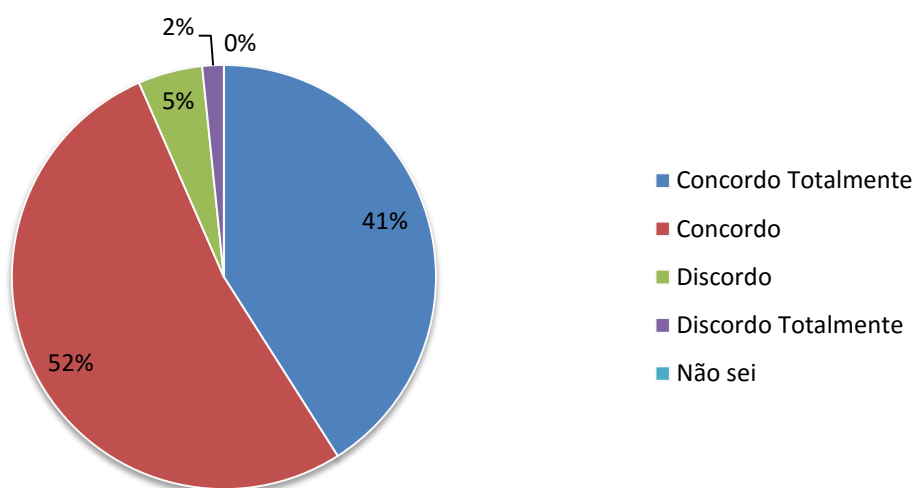


Gráfico 4 – Dependência do sucesso educativo do ambiente vivenciado na escola

Quanto ao sucesso educativo depender do ambiente vivenciado na escola, 41% dos inquiridos concorda totalmente com a afirmação e 52% concorda com a mesma, enquanto 5% discorda e 2% discorda totalmente na mesma questão.

### 2.2.5 O sucesso educativo depende de todas as relações educativas.

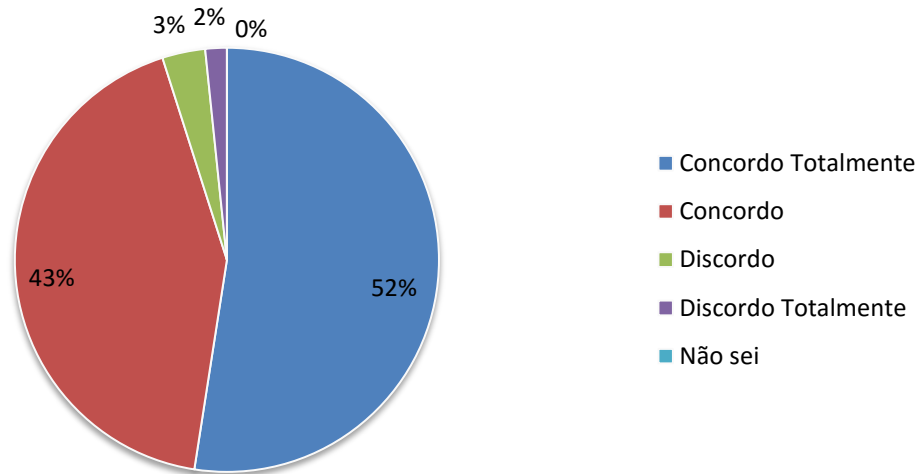


Gráfico 5 – Dependência do sucesso educativo das relações educativas

Sobre o sucesso educativo depender de todas as relações educativas, a maioria dos inquiridos (52%) concorda totalmente, 43% concorda, 3% discorda e os restantes 2% discordam totalmente.

### 2.2.6 O sucesso educativo depende da gestão do tempo escolar.

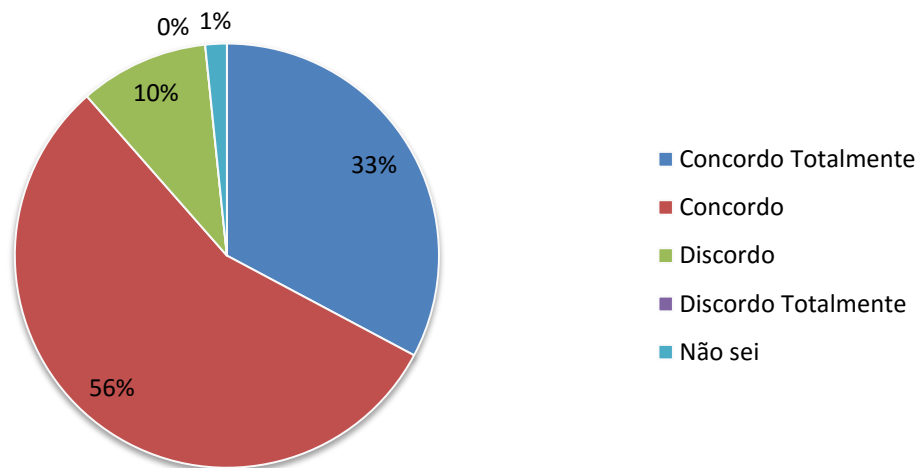


Gráfico 6 – Dependência do sucesso educativo da gestão do tempo escolar

No que concerne ao sucesso educativo depender da gestão do tempo escolar, mais de  $\frac{1}{2}$  dos inquiridos concorda com a afirmação (56%), enquanto 33% concorda totalmente com a mesma. A nível de desconcordância, resulta em 10% e 1% dos inquiridos não sabe a questão.



### 2.2.7 O sucesso educativo depende da implicação dos alunos como sujeitos das aprendizagens a realizar.

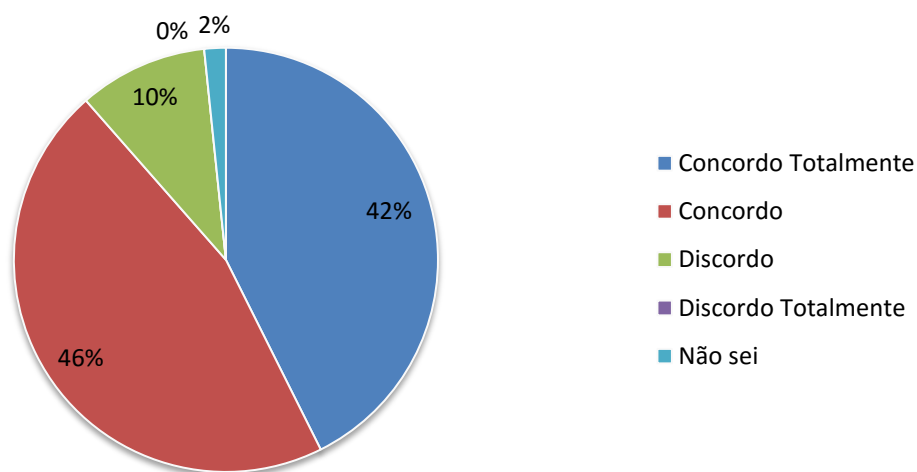


Gráfico 7 – Dependência da implicação dos alunos no sucesso educativo

Quanto ao sucesso educativo depender da implicação dos alunos como sujeitos das aprendizagens, grande parte dos inquiridos concorda com a afirmação (88%), contrariamente aos 10% que discordam com a mesma e aos 2% que não sabem a questão.

### 2.2.8 O sucesso educativo depende da envolvimento dos docentes, exigindo a cooperação.

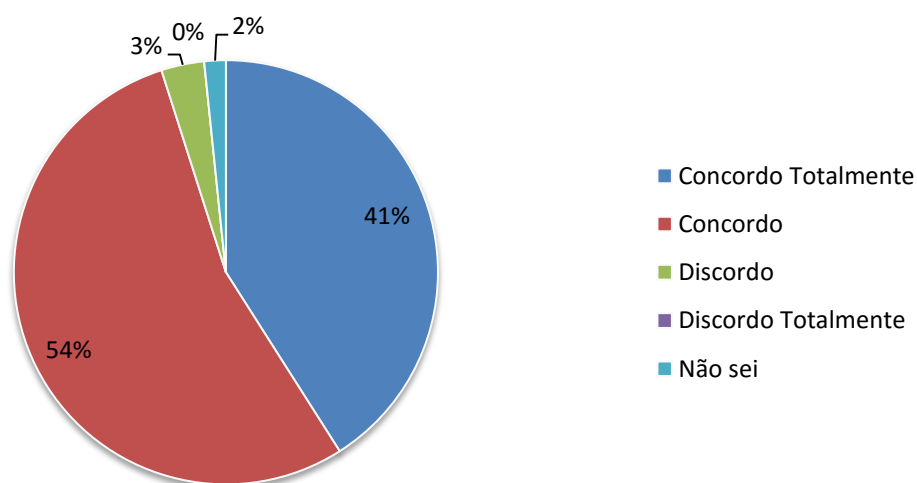


Gráfico 8 – Dependência dos docentes do sucesso educativo

Relativamente ao sucesso educativo depender da envolvimento dos docentes, 95% dos inquiridos concorda com a afirmação, existindo 3% discordando com a mesma e 2% que não a compreende.

### 2.2.9 O sucesso educativo depende do envolvimento das famílias.

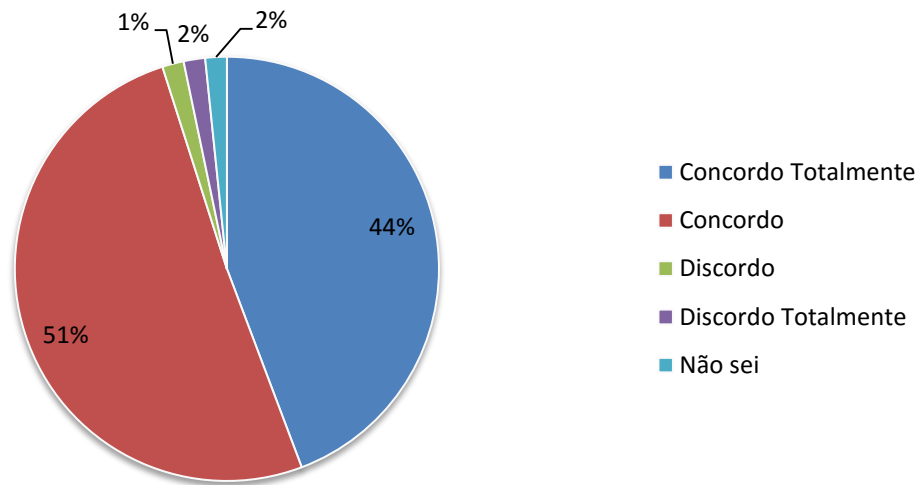


Gráfico 9 – Dependência do envolvimento das famílias do sucesso educativo

Sobre o sucesso educativo depender do envolvimento das famílias, 95% dos inquiridos concorda com a afirmação, 3% discorda e 2% não sabe.

### 2.2.10 O sucesso educativo depende da ação pedagógica e do seu foco na sala de aula.

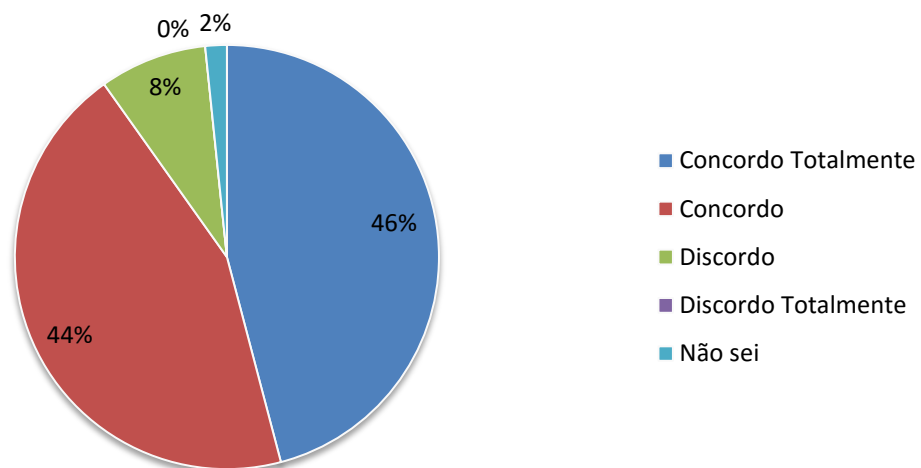


Gráfico 10 – Dependência da ação pedagógica do sucesso educativo

No que concerne ao sucesso educativo depender da ação pedagógica e do seu foco na sala de aula, 46% dos inquiridos concorda totalmente, 44% concorda, 8% discorda e 2% não sabe.

### 3.1.1 A colaboração/cooperação é uma das competências essenciais da docência.

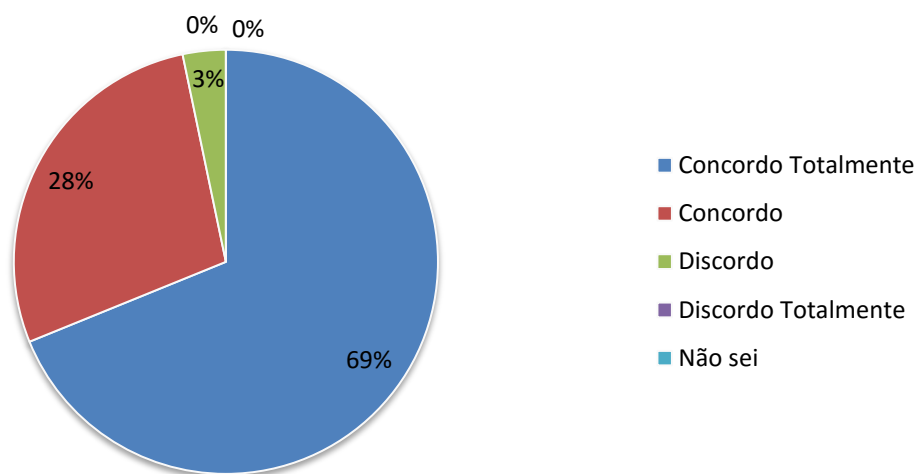


Gráfico 11 – Competências essenciais da docência

Quanto à colaboração/cooperação ser uma das competências essenciais da docência, as respostas dos inquiridos quase se dividem na concordância, ou seja, 69% concorda totalmente e 28% concorda com a presente afirmação. Contudo, 3% discorda.

### 3.1.2 O trabalho colaborativo caracteriza-se pela junção de todos os esforços onde pressupõe uma equipa, esforço conjunto, partilha de experiências, de dúvidas e de incertezas.

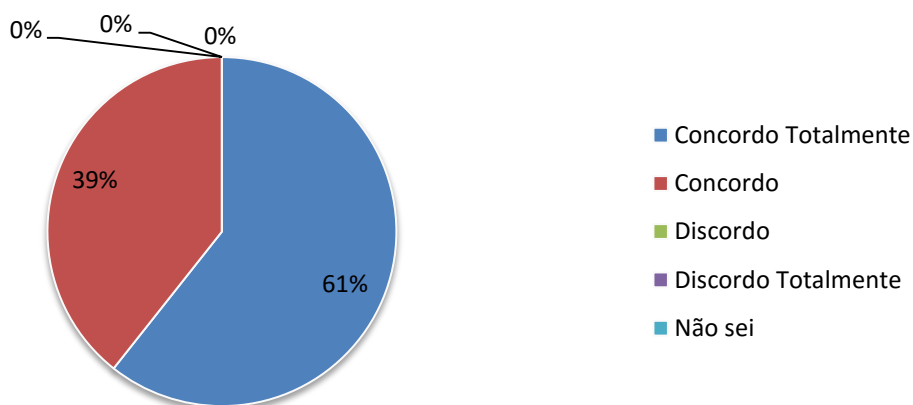


Gráfico 12 – Caracterização do trabalho colaborativo

Em relação ao trabalho colaborativo se caracterizar pela junção de todos os esforços entre docentes, as respostas dos inquiridos também se dividem em concordância.

Sendo que 61% concordam totalmente e 39% concordam com a afirmação.

### 3.1.3 A prática colaborativa envolve também a planificação em colaboração, o treino com pares, relações de mentores e a investigação-ação em colaboração.

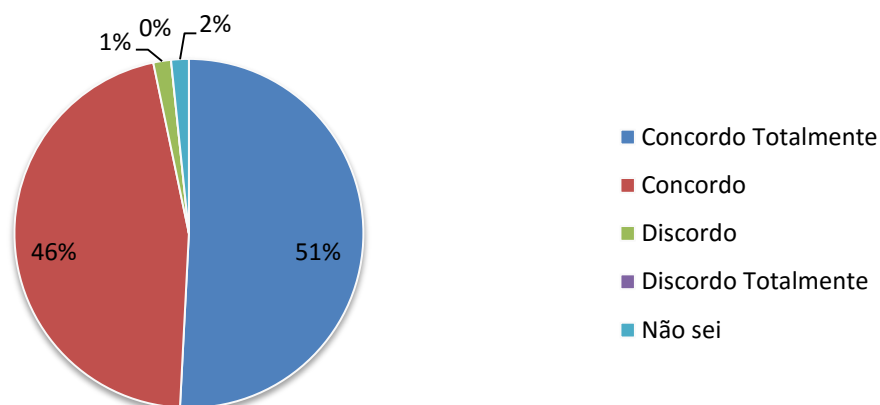


Gráfico 13 – Caracterização da prática colaborativa

Sobre a prática colaborativa envolver também outras práticas, 51% dos inquiridos afirmam concordar totalmente, 46% concordam e 1% discordam.

### 3.1.4 Um bom professor é um professor colaborativo pois têm a consciência que ao cooperar com os seus pares consegue alcançar o objetivo de aprendizagens significativas.

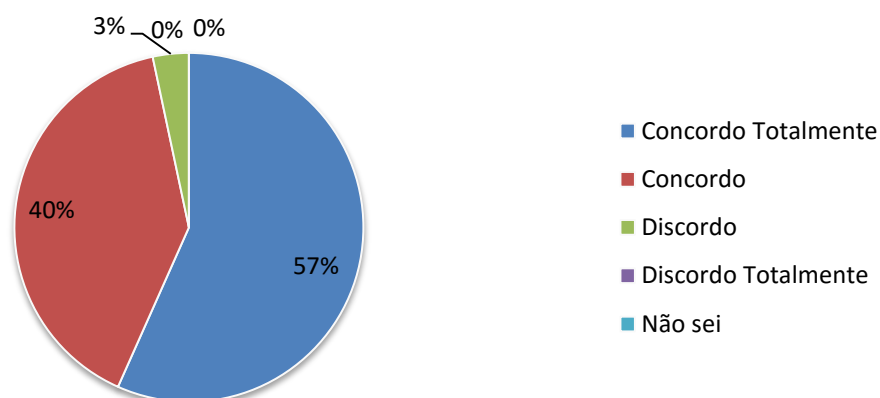


Gráfico 14 – Caracterização do (bom) professor colaborativo

No que concerne à relação de um bom professor ser um professor colaborativo, a maioria dos inquiridos concorda com esta afirmação (97%), os restantes 3% de inquiridos discordam com a mesma.

### 3.1.5 O aumento da qualidade educativa é significativo com a introdução do trabalho colaborativo/cooperativo.

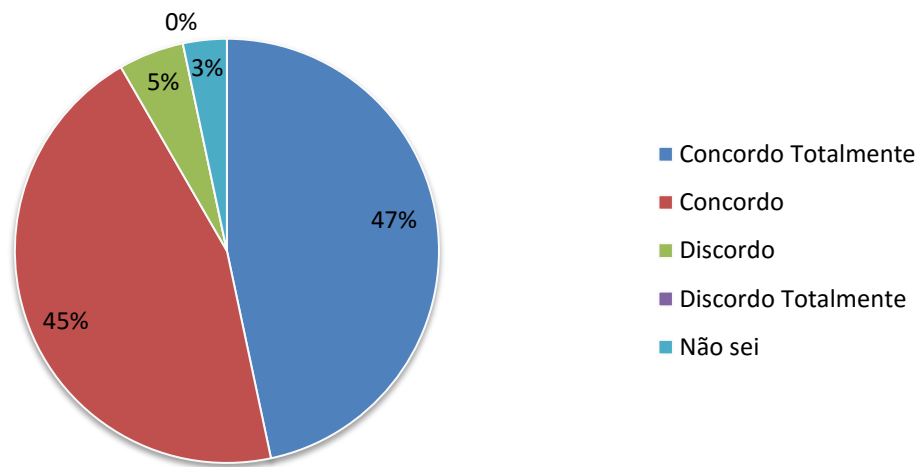


Gráfico 15 – Aumento da qualidade educativa com a introdução do trabalho colaborativo

Quanto ao aumento da qualidade educativa ser significativo com a introdução do trabalho colaborativo/cooperativo, 47% concordam totalmente com a afirmação e 45% concordam com a mesma. É de salientar os 5% de inquiridos que discordam e 3% que não sabem.

### 3.1.6 Os docentes contribuem para escolas eficazes ao trabalhar juntamente com os seus colegas.

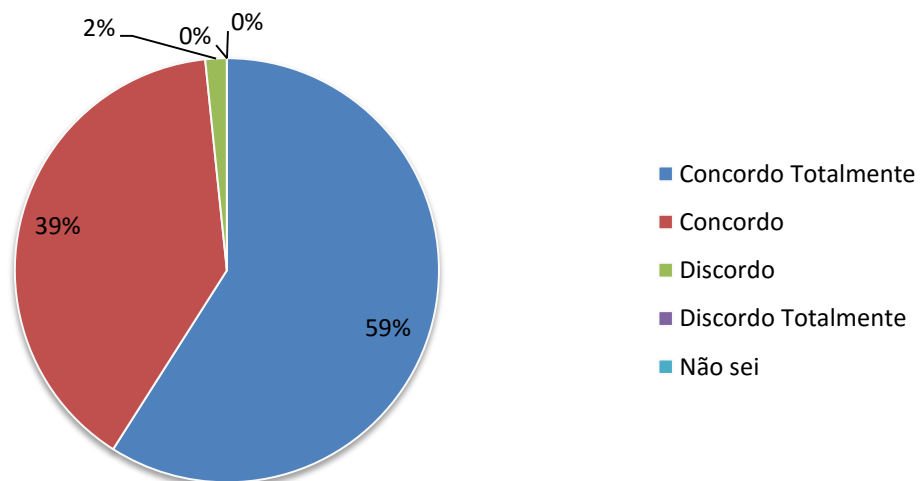
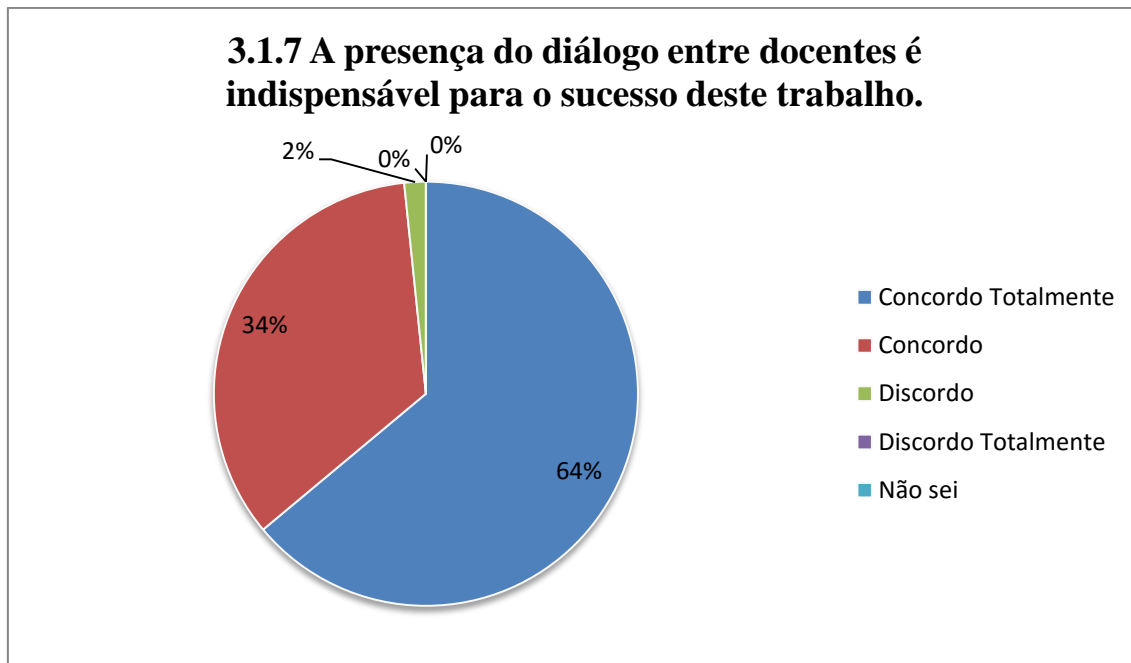


Gráfico 16 – Contributo eficaz da ação colaborativa entre docentes nas escolas

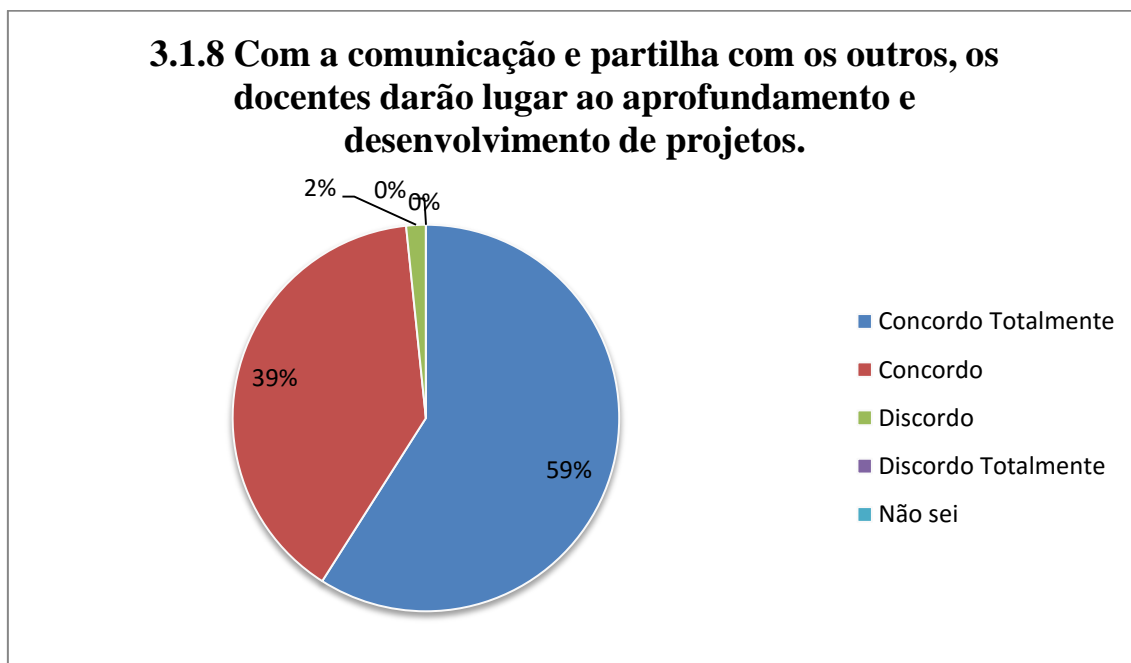
Relativamente aos docentes contribuírem para escolas eficazes ao trabalharem juntamente com os seus colegas, mais uma vez, as respostas dos inquiridos centra-se

na concordância, onde 39% concorda e 59% concorda totalmente. Embora, 2% discorda com a afirmação.



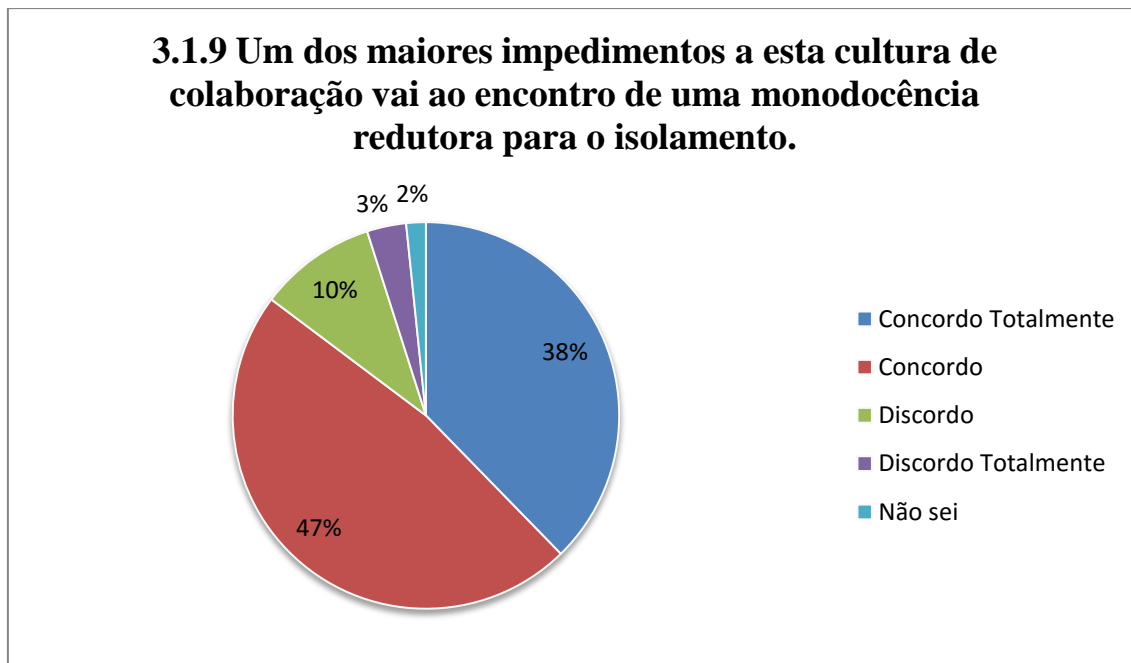
**Gráfico 17 – Diálogo entre docentes em prol do sucesso do trabalho colaborativo**

Sobre a importância do diálogo entre docentes para o sucesso do trabalho colaborativo/cooperativo, 64% dos inquiridos concorda totalmente e 34% concorda com a afirmação. Todavia, 2% discorda com esta questão.



**Gráfico 18 – Desenvolvimento de projetos através da comunicação e partilha entre docentes**

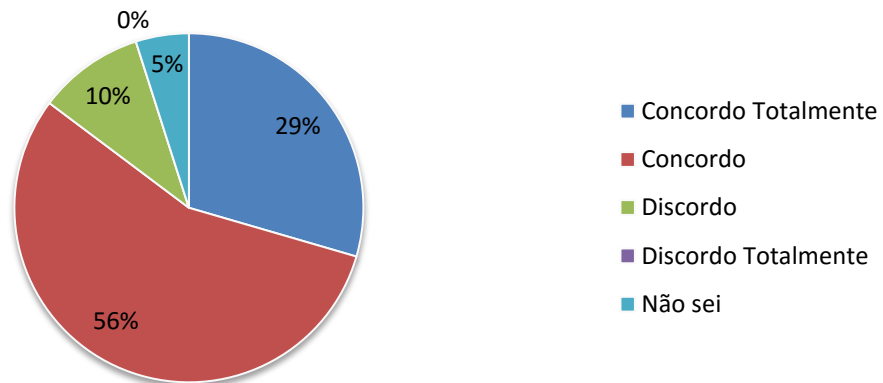
No que concerne às consequências da comunicação e partilha entre docentes, nomeadamente ao aprofundamento e desenvolvimento de projetos, 59% dos inquiridos concorda totalmente, 39% concorda com a presente afirmação e 2% discorda com a mesma.



**Gráfico 19 – Impedimentos da cultura de colaboração**

Relativamente à monodocência que conduz para o isolamento, um dos maiores impedimentos a esta cultura de colaboração, 38% das respostas dos inquiridos corresponde à total concordância, 47% à concordância, 10% à discordância, 3% a uma discordância total e 2% responde não saber.

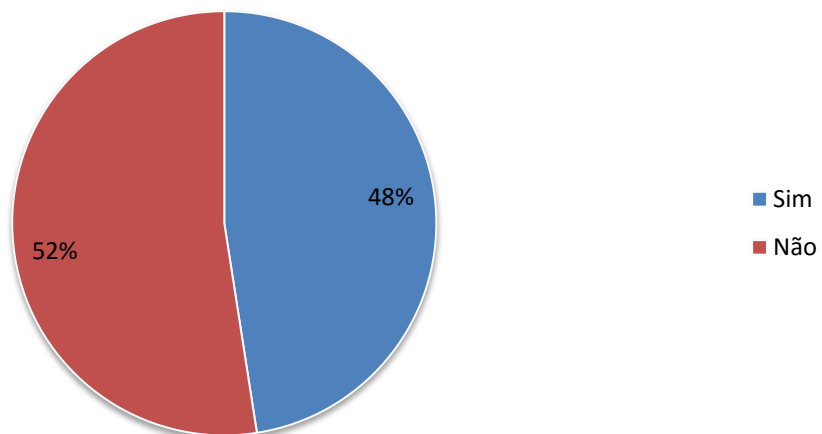
**3.1.10 Os efeitos do trabalho colaborativo/cooperativo focam-se essencialmente em ambientes de trabalho mais produtivos dos docentes e em todos os aspetos da vida quotidiana de uma escola.**



**Gráfico 20 – Efeitos do trabalho colaborativo/cooperativo**

Quanto aos efeitos do trabalho colaborativo/cooperativo focarem-se essencialmente em ambientes de trabalho mais produtivos, a maioria dos inquiridos concorda (56%) e 29% concorda totalmente. Adicionalmente, 10% discorda da mesma afirmação e metade da anterior percentagem destina-se a não saber.

**4.1 Na instituição onde estagia, existem práticas colaborativas entre docentes?**



**Gráfico 21 – Práticas colaborativas entre docentes nas instituições**

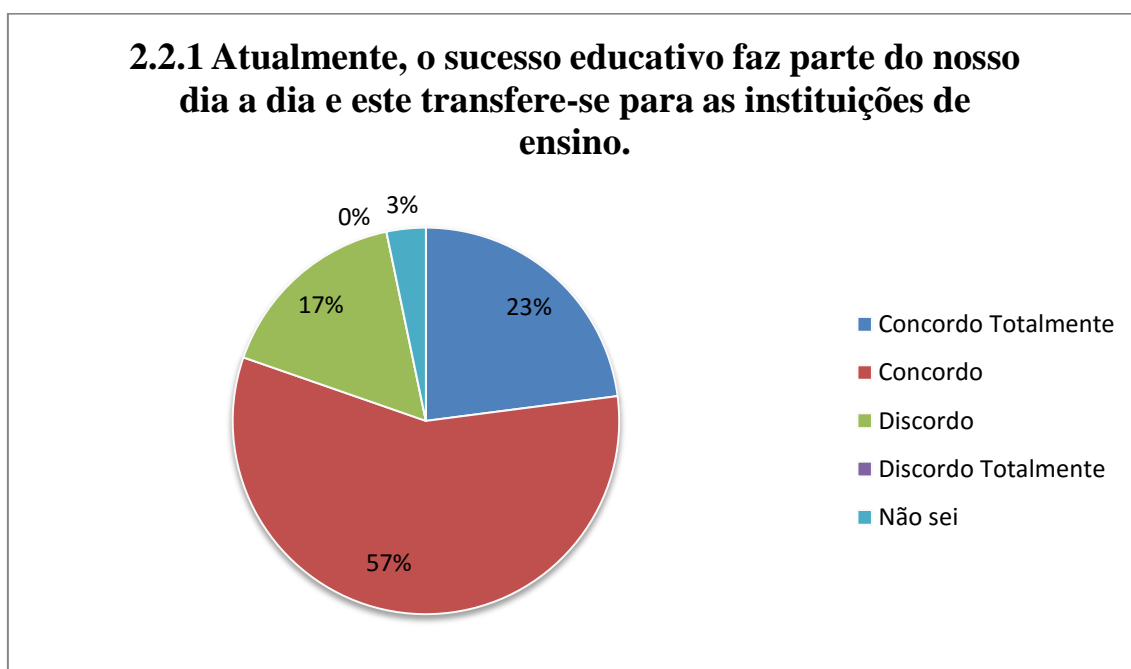
No que concerne na penúltima questão, sobre as práticas colaborativas nas instituições, a maioria dos inquiridos (52%) respondeu negativamente e 48% respondeu afirmativamente.



Na última questão do inquérito por questionário, a única aberta, os inquiridos, nomeadamente os estudantes, foram desafiados a indicar práticas colaborativas existentes nas suas instituições de estágio. As respostas foram diversas, tais como: reuniões – “reuniões semanais para planificações e discussão de situações ocorrentes”, “reuniões semanais entre as professoras, onde são discutidos assuntos específicos e onde se fazem planificações de atividades em conjunto”, “reuniões semanais de planificação e avaliação das atividades. Para além disso, há a troca de experiências”, “reuniões” e “reuniões de departamentos” –, elaboração de planificações em grupo - “planificação”, “aquando da planificação semanal das aulas a lecionar, as docentes do mesmo ano de ensino, reúnem-se e "discutem" quais as práticas que irão utilizar, em detrimento do grupo de alunos que possuem”, “planificações” e “planificação semanal realizada em equipa”. Adicionalmente, na partilha – “troca de informações, de projetos relevantes para a formação docente e formação dos alunos”, “partilha de experiências entre salas”, “partilha de ideias e opiniões nas reuniões de planificação semanais”, “partilham ideias e materiais para as aulas”, “partilha (entre professores) de experiências de sucesso realizadas na sala de aula”, “partilha de materiais, recursos elaborados individualmente ou mesmo construídos em conjunto” –, na organização de atividades e documentos – “os testes e atividades”, “em ações educacionais de promoção à comunidade”, “construção de materiais (fichas, ficheiros, testes de avaliação) tudo em conjunto”, “ao realizar testes”, “realização de atividades comuns como: atividades realizadas em cada nível de ensino; desenvolvimento de projetos comuns a todas as turmas da escola, entre outros” e “articulação de atividades entre salas”. Por fim, foram também salientadas as seguintes práticas: “número e operações do 1.º ano de EB”, “todos realizam o mesmo para a melhoria e maior qualidade da instituição”, “unidades curriculares com mais de um docente por turma” e “articulação de atividades entre salas.”

### 1.1.2. Visão dos docentes quanto à influência da colaboração/cooperação em prol do sucesso escolar dos alunos

Quanto à primeira questão do presente inquérito por questionário, na qual se questionou a influência positiva do trabalho colaborativo em prol do sucesso escolar dos alunos, indo ao encontro do tema central da investigação, a resposta dos inquiridos é, mais uma vez, unânime, afirmando positivamente à questão (100%).



**Gráfico 22 – Presença do sucesso nas instituições escolares**

No que diz respeito à segunda questão, sobre o sucesso fazer parte do quotidiano e transferir-se para as instituições de ensino, a maioria dos inquiridos concorda (57%), somando 23% dos mesmos que concordam totalmente com a afirmação. Ao mesmo tempo, 17% discorda e 3% afirma que não sabe a questão.

### 2.2.2 O sucesso educativo é sinónimo exclusivo de bons resultados.

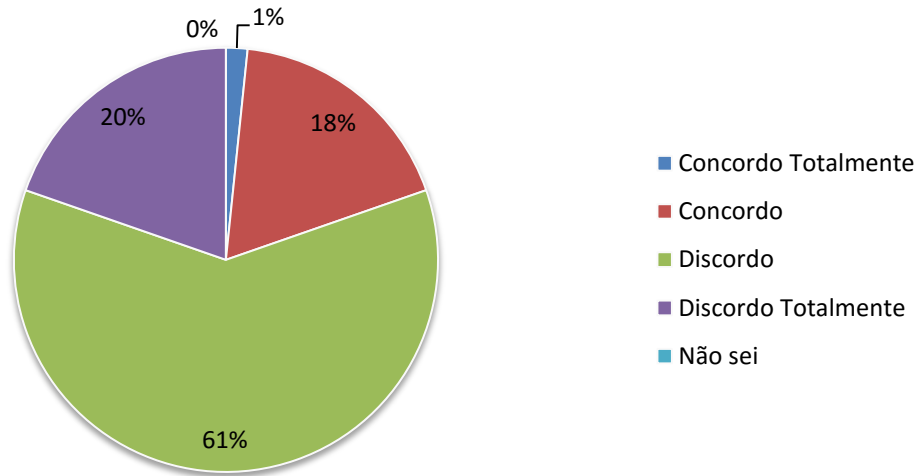


Gráfico 23 – Principal característica do sucesso educativo

Sobre o sucesso educativo se tornar sinónimo exclusivo de bons resultados, 61% dos inquiridos discorda, 20% discorda totalmente e os restantes 19% concordam com a afirmação (sendo 1% destinado ao concordo totalmente).

### 2.2.3 O sucesso educativo consiste no gosto de aprendizagem, envolvimento na descoberta e exploração do mundo, no prazer em avançar e no saber para onde se quer ir.

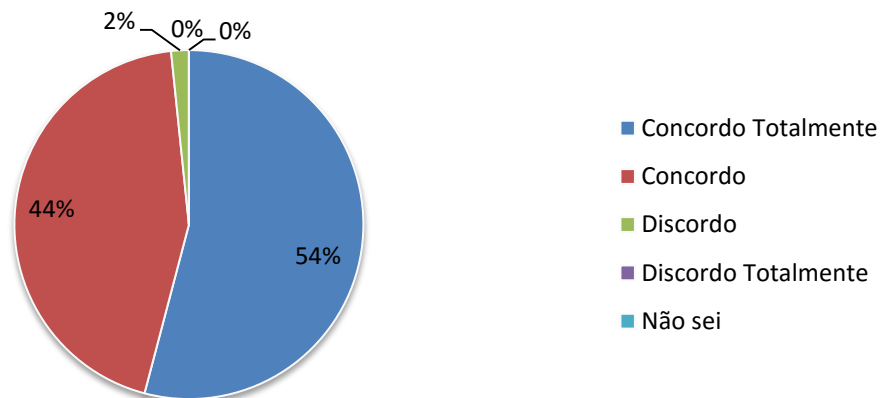


Gráfico 24 – Atributos do sucesso educativo

Relativamente ao sucesso educativo desdobrar-se em várias faces, as respostas dos inquiridos dividem-se em três: 54% concorda totalmente, 44% concorda e 2% discorda com a afirmação.

### 2.2.4 O sucesso educativo depende do ambiente vivenciado na escola.

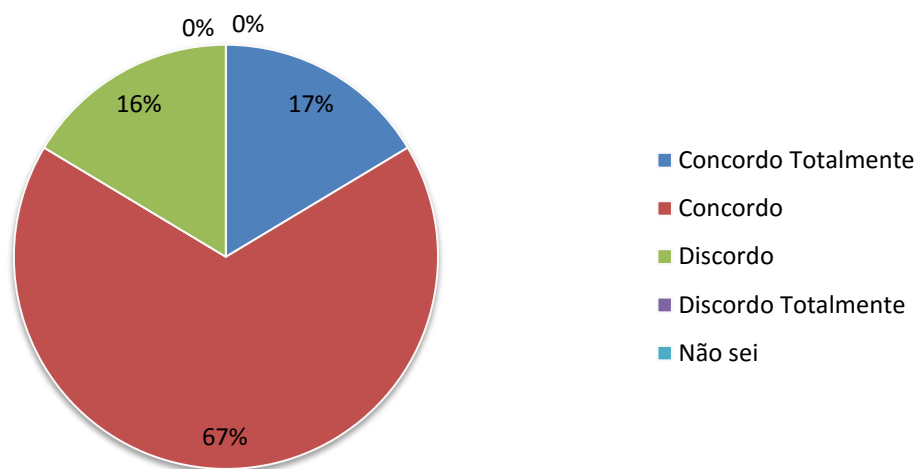


Gráfico 25 – Dependência do sucesso educativo do ambiente vivenciado na escola

No que concerne ao sucesso educativo depender do ambiente vivenciado na escola, 84% dos inquiridos afirma concordar com a questão (17% - concordo totalmente, 67% - concordo). Todavia, 16% discorda na mesma questão.

### 2.2.5 O sucesso educativo depende de todas as relações educativas.

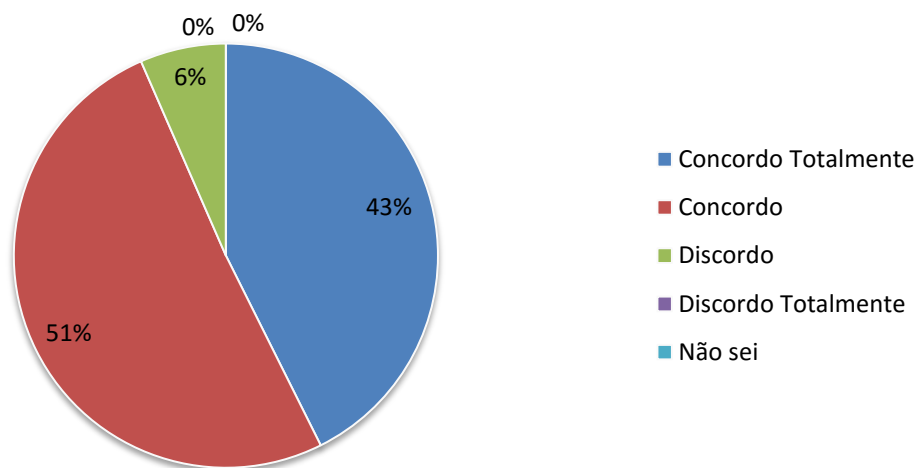


Gráfico 26 – Dependência do sucesso educativo das relações educativas

Na mesma linha de análise, sobre o sucesso educativo estar sob dependência de todas as relações educativas, 43% dos inquiridos concorda totalmente na afirmação, 51% concorda e 6% discorda com a afirmação.

### 2.2.6 O sucesso educativo depende da gestão do tempo escolar.

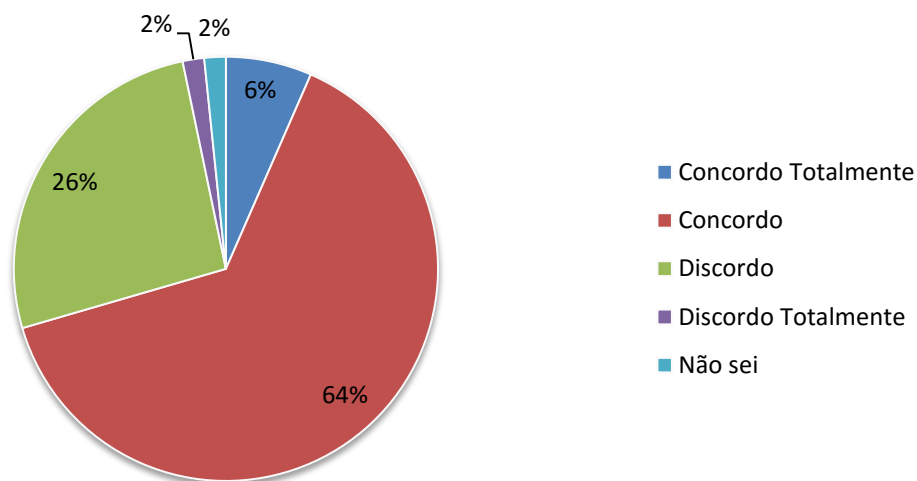


Gráfico 27 – Dependência do sucesso educativo da gestão do tempo escolar

Para 70% dos inquiridos, o sucesso educativo depende da gestão do tempo escolar. Enquanto 28% discorda com a mesma afirmação e 2% afirma não saber.

### 2.2.7 O sucesso educativo depende da implicação dos alunos como sujeitos das aprendizagens a realizar.

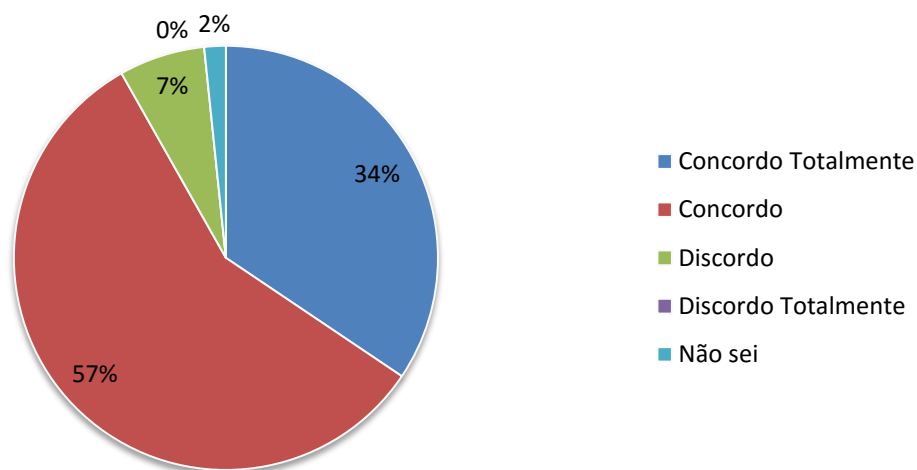


Gráfico 28 – Dependência da implicação dos alunos no sucesso educativo

Após o questionamento sobre o sucesso educativo depender da implicação dos alunos como sujeitos das aprendizagens, concluímos que 91% dos inquiridos concorda, 7% discorda e 2% afirma não saber a questão proposta.

### 2.2.8 O sucesso educativo depende da envolvimento dos docentes, exigindo a cooperação.

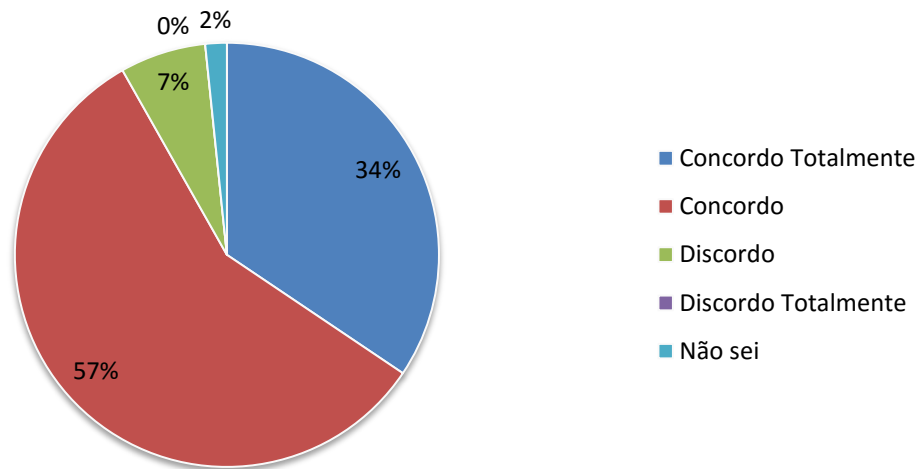


Gráfico 29 – Dependência da cooperação dos docentes do sucesso educativo

Em relação ao sucesso educativo depender da envolvimento dos docentes, quase o total dos inquiridos concorda com a afirmação (91% - 34% concorda totalmente e 57% concorda). Contudo, os restantes 9% destinam-se à discordância (7%) e ao não saber da questão (2%).

### 2.2.9 O sucesso educativo depende do envolvimento das famílias.

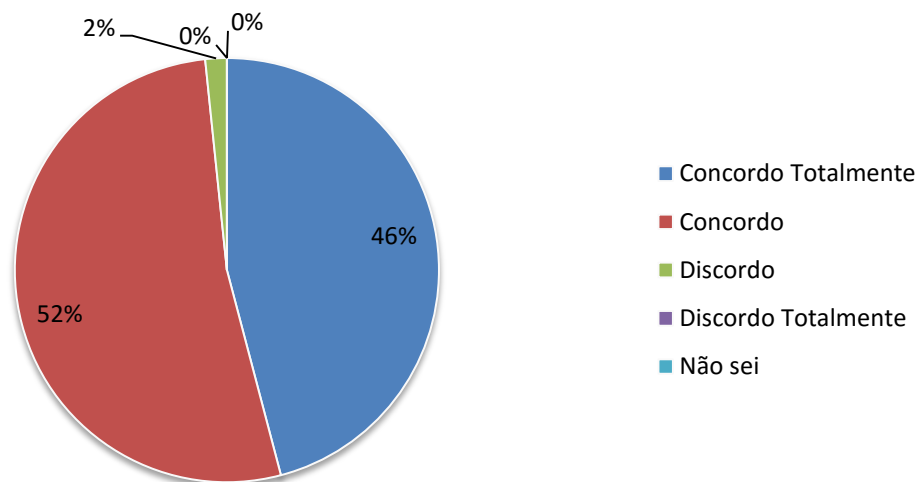
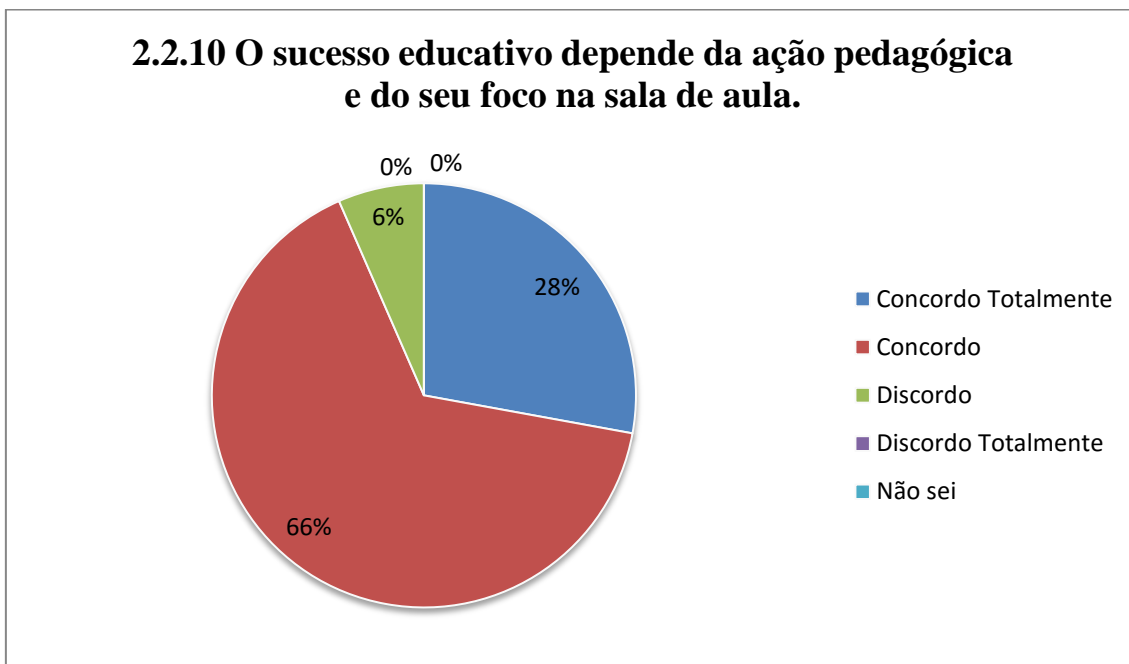


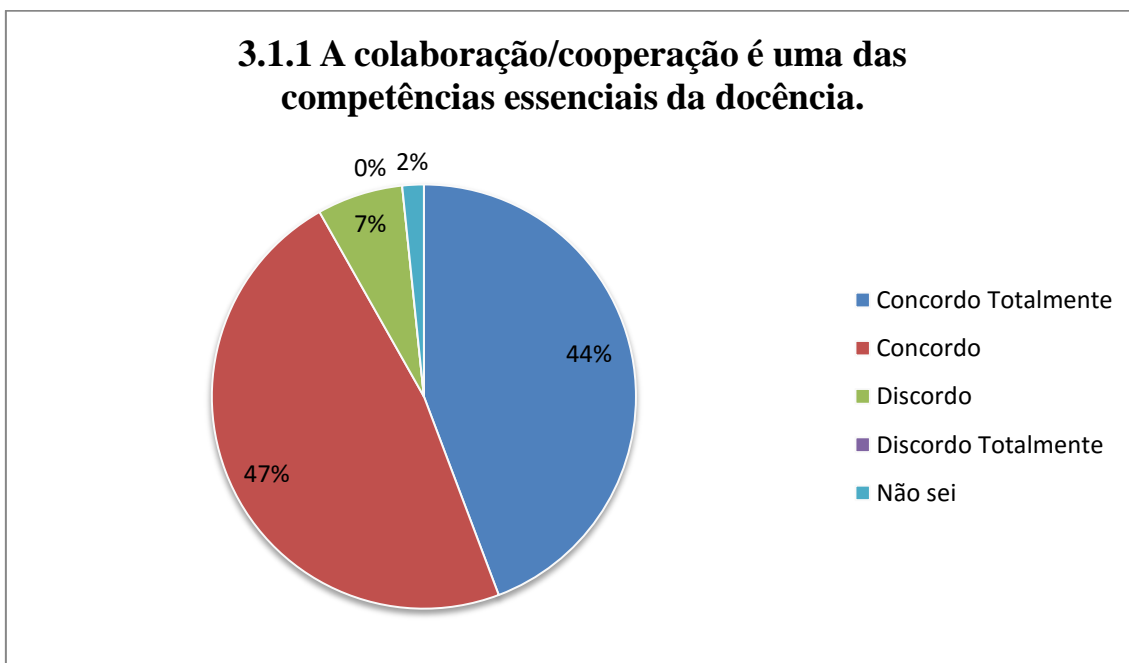
Gráfico 30 – Dependência do envolvimento das famílias do sucesso educativo

Quanto ao sucesso educativo depender do envolvimento das famílias, 98% dos inquiridos concorda com a afirmação (46% concorda totalmente e 52% concorda). Só 2% afirma discordar da afirmação.



**Gráfico 31 – Dependência da ação pedagógica do sucesso educativo**

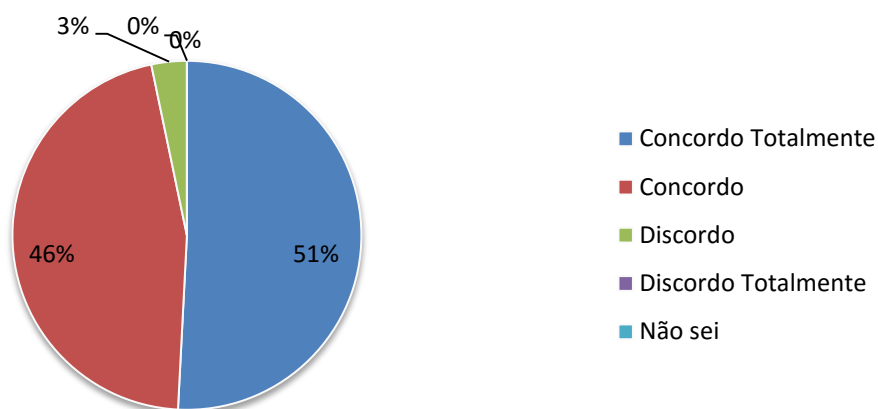
Sobre o sucesso educativo depender da ação pedagógica e do seu foco na sala de aula, 28% dos inquiridos concorda totalmente, 66% concorda e 6% discorda.



**Gráfico 32 – Competências essenciais da docência**

No que concerne à colaboração/cooperação ser uma das essenciais competências da docência, as respostas dos inquiridos à questão são distintas: 44% concorda totalmente, 47% concorda, 7% discorda e 2% não sabe.

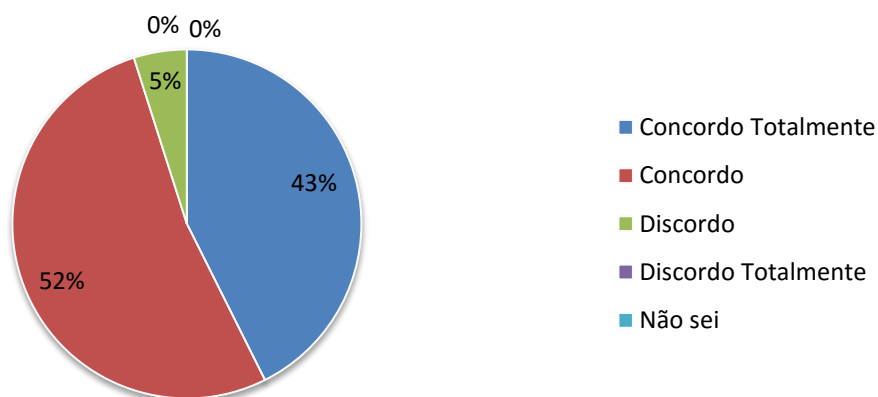
**3.1.2 O trabalho colaborativo caracteriza-se pela junção de todos os esforços onde pressupõe uma equipa, esforço conjunto, partilha de experiências, de dúvidas e de incertezas.**



**Gráfico 33 – Caracterização do trabalho colaborativo**

Relativamente ao trabalho colaborativo se caracterizar pela junção de todos os esforços entre docentes, 3% discorda com a afirmação, enquanto os 97% concordam com a mesma (51% concorda totalmente e 46% concorda).

**3.1.3 Esta prática colaborativa envolve também a planificação em colaboração, o treino com pares, relações de mentores e a investigação-ação em colaboração.**

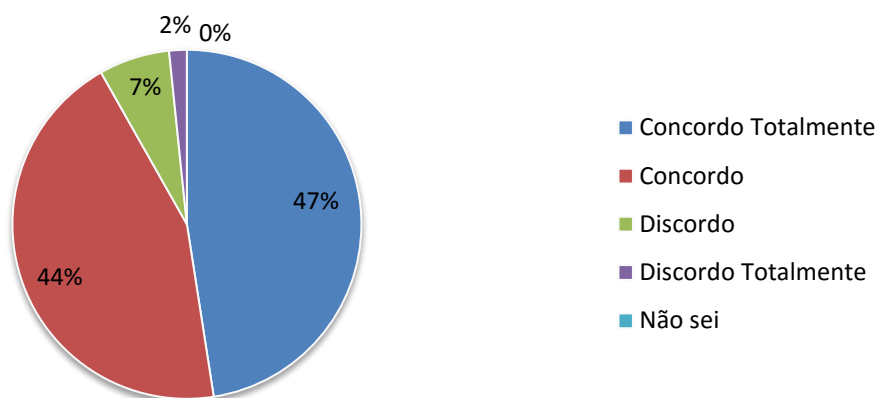


**Gráfico 34 – Caracterização da prática colaborativa**



Para 95% dos inquiridos, a prática colaborativa desenvolve também outras práticas (43% concorda totalmente e 52% concorda), os restantes 5% não concordam com a afirmação.

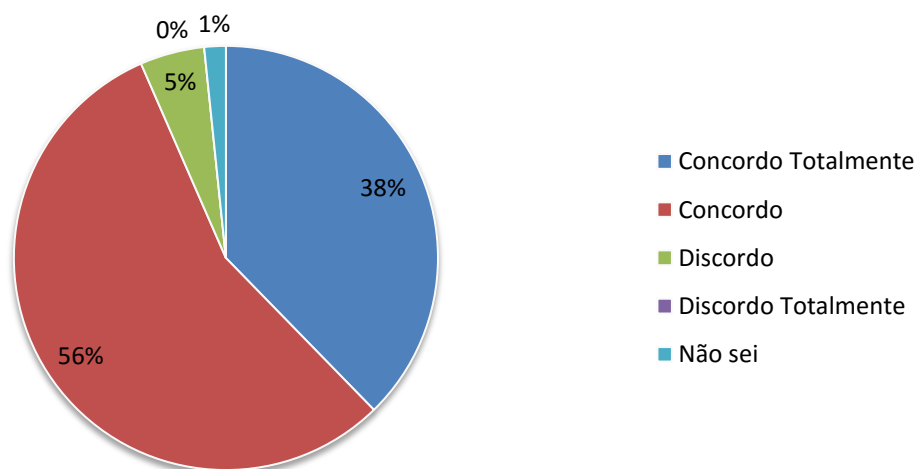
**3.1.4 Um bom professor é um professor colaborativo pois tem a consciência que ao cooperar com os seus pares consegue alcançar o objetivo de aprendizagens significativas.**



**Gráfico 35 – Caracterização do (bom) professor colaborativo**

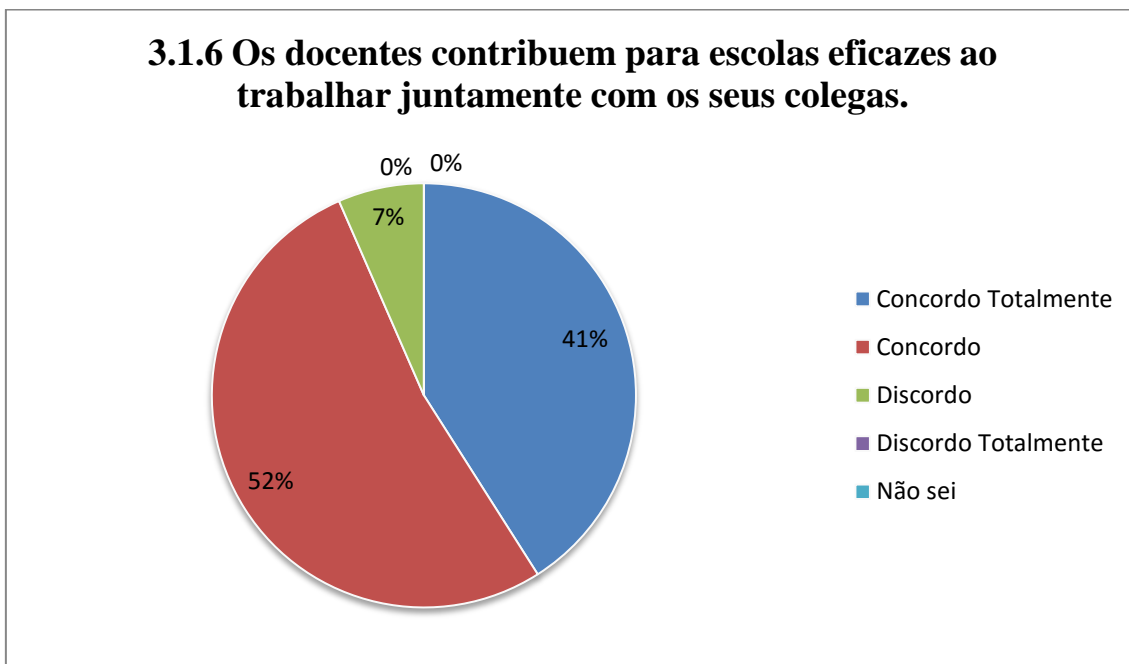
Quanto a um professor colaborativo ser um bom professor, a maioria das respostas centra-se na concordância (91% - 47% concorda totalmente e 44% concorda). São destinados 9% à discordância (7% discorda e 2% discorda totalmente).

**3.1.5 O aumento da qualidade educativa é significativo com a introdução do trabalho colaborativo/cooperativo.**



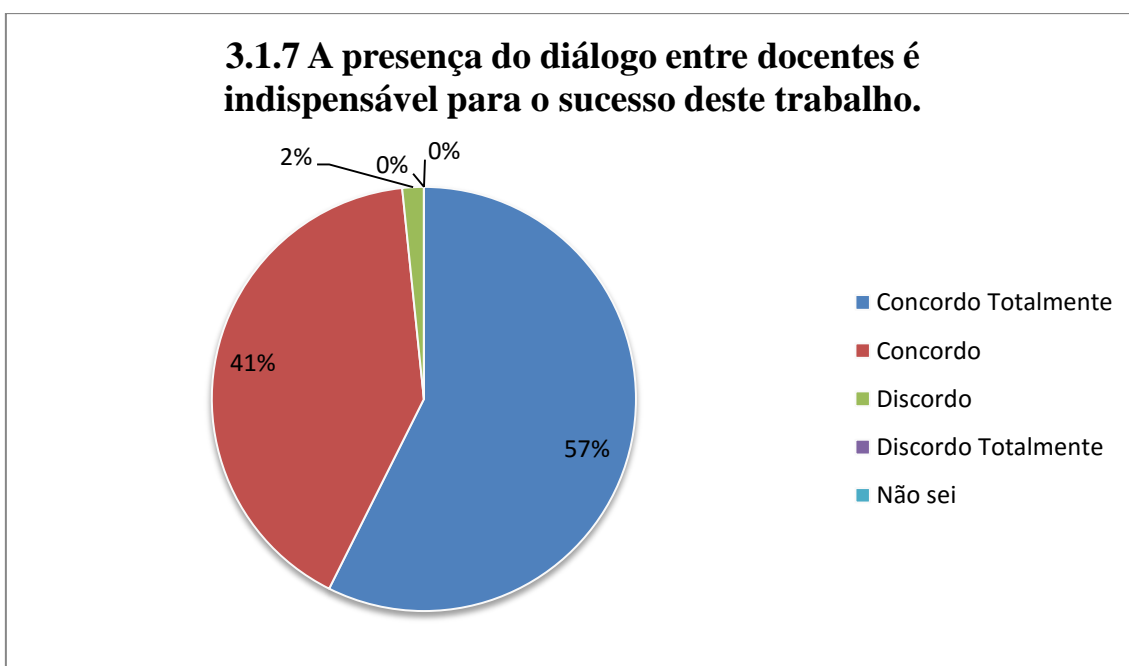
**Gráfico 36 – Aumento da qualidade educativa com a introdução do trabalho colaborativo**

No que diz respeito ao aumento da qualidade educativa ser significativo com a introdução do trabalho colaborativo/cooperativo, 1% afirma não saber a questão, 5% discorda, 38% concorda totalmente e, por fim, 56% concorda.



**Gráfico 37 – Contributo eficaz da ação colaborativa entre docentes nas escolas**

Sobre o contributo eficaz do trabalho colaborativo entre docentes nas escolas, mais de 90% dos inquiridos concorda com a afirmação (41% concorda totalmente e 52% concorda) e 7% aponta discordar da mesma afirmação.



**Gráfico 38 – Diálogo entre docentes em prol do sucesso do trabalho colaborativo**

Para 98% dos inquiridos, a presença do diálogo entre docentes é indispensável para o sucesso do trabalho colaborativo. Não obstante, 2% discorda da mesma questão.

### 3.1.8 Com a comunicação e partilha com os outros, os docentes darão lugar ao aprofundamento e desenvolvimento de projetos.

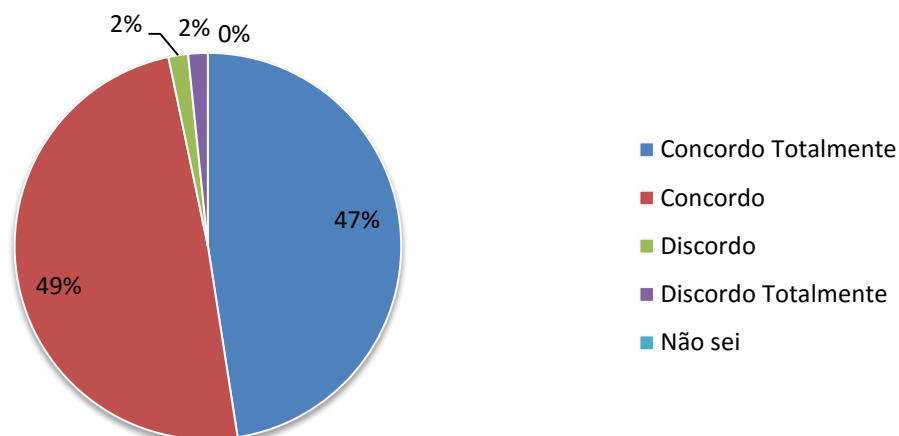


Gráfico 39 – Desenvolvimento de projetos através da comunicação e partilha entre docentes

Após o questionamento sobre o aprofundamento e desenvolvimento de projetos através da comunicação e partilha com os outros, 49% concorda com a afirmação, 47% concorda totalmente, 2% discorda e 2% discorda totalmente.

### 3.1.9 Um dos maiores impedimentos a esta cultura de colaboração vai ao encontro de uma monodocência redutora para o isolamento.

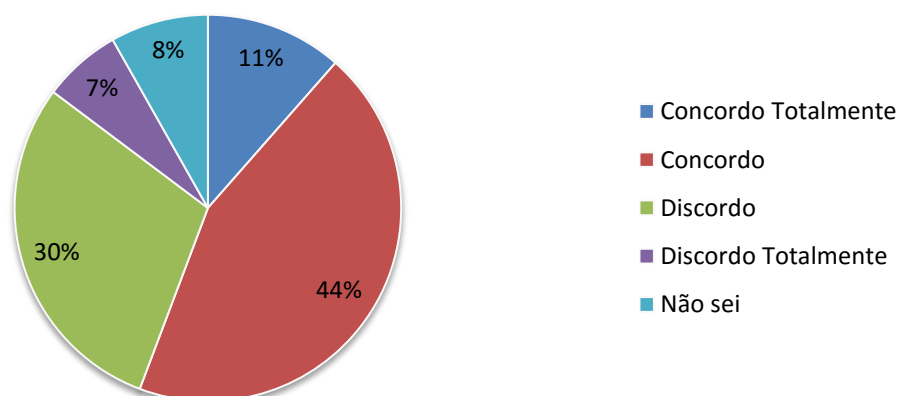
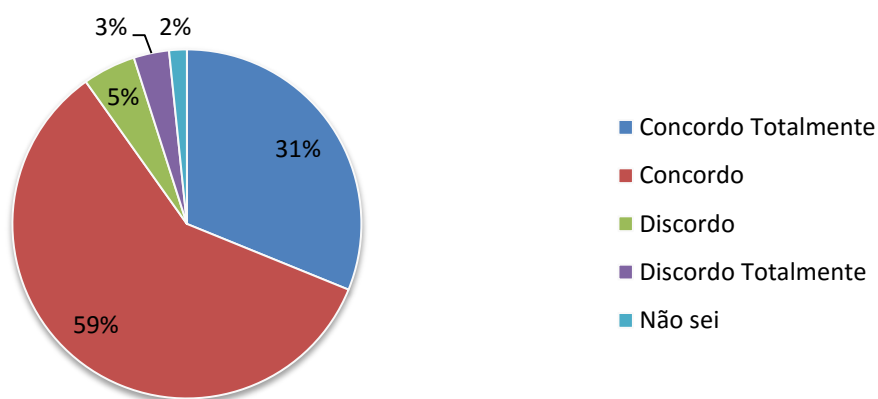


Gráfico 40 – Impedimentos da cultura de colaboração

Em relação a um dos maiores impedimentos a esta cultura de colaboração ir ao encontro de uma monodocência redutora para o isolamento, as respostas dos inquiridos distribuem-se pelas várias respostas: 11% concorda totalmente, 44% concorda, 30% discorda, 7% discorda totalmente e 8% afirma não saber.

**3.1.10 Os efeitos do trabalho colaborativo/cooperativo focam-se essencialmente em ambientes de trabalho mais produtivos dos docentes e em todos os aspetos da vida quotidiana de uma escola.**



**Gráfico 41 – Efeitos do trabalho colaborativo/cooperativo**

Quanto aos efeitos deste tipo de trabalho focaram-se em ambientes de trabalho mais produtivos, 90% concorda e, pelo contrário, 8% discorda. Os sobejantes 2% afirmam não saber a questão.

#### 4.1 Na instituição onde leciona, existem práticas colaborativas entre docentes?

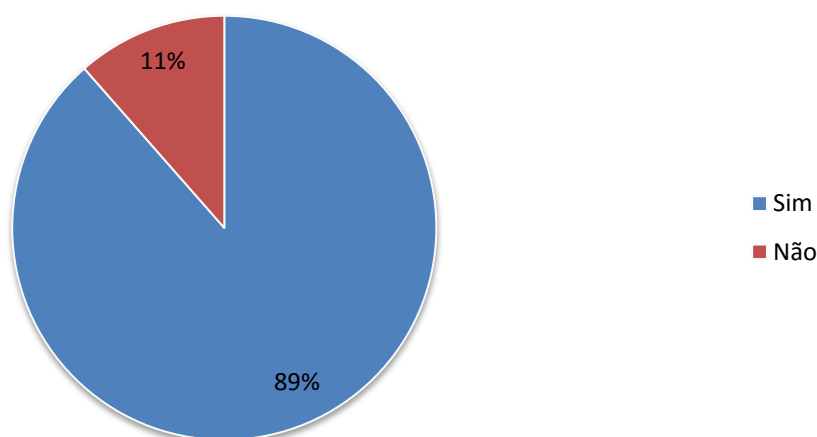


Gráfico 42 – Práticas colaborativas entre docentes nas instituições

Relativamente à penúltima questão, onde é questionado a existência de práticas colaborativas nas respectivas instituições, 89% afirma positivamente, ao contrário dos 11% que afirmam negativamente à questão.

Tal como proferido na questão anterior, 89% dos docentes responderam positivamente. Logo, na última questão do inquérito por questionário, a única aberta, os docentes responderam ao repto de indicar práticas colaborativas existentes nas suas instituições. As respostas foram diversas, tais como: preparação de materiais e outros instrumentos – “preparação de fichas e materiais em cooperação”, “construção de materiais como fichas e outras”, “elaboração de materiais” e “redação do projeto educativo” –, assim como na partilha destes – “partilha sistemática de documentos pedagógicos”, “partilha entre colegas”, “troca de fichas de consolidação e de avaliação”, “apenas a partilha de materiais, algumas estratégias, construção de instrumentos de avaliação... redutoras de um verdadeiro trabalho colaborativo em turma”, “muita partilha e diálogo”, “partilha de materiais, planificação diária conjunta”, “partilha de tarefas” e “partilha de recursos”. Seguidamente, a resposta mais mencionada: redação de planificações – “planificação conjunta para aulas de apoio a alunos com dificuldades”, “planificações conjuntas”, “planificação conjunta, por anos de escolaridade. Partilha de fichas de trabalho e de experiências de aprendizagem...”, “planificação e troca de materiais e de experiências nos conselhos de ano”, “planificações em equipa”, “no trabalho de planificação do currículo, por anos e ciclo, quer no desenvolvimento de projetos e nas turmas com coadjuvações em sala de

aula”, “grupos de trabalhos responsáveis por planificar aulas e construir material de trabalho, que é depois partilhado, entre outras práticas”, “planificação conjunta de todas as atividades e articulação com outras vertentes”, “planificação semanal com troca de estratégias”, “planificações, realização de fichas de trabalho e testes, troca de experiências; diálogo sobre casos especiais e formas de ir ao encontro desses alunos”, “planificações”, “planificação conjunta”, “planificação e avaliação conjuntas”, “planificação das atividades em equipa”, “planificação”, “planificação feita em conjunto; partilha de ideias e desenvolvimento de projetos”, “planificações semanais/dia”, “tudo o que é feito é em comum e de acordo com todos os docentes da escola. As atividades são planeadas conjuntamente” e “planificar em conjunto por ano de escolaridade”.

Adicionalmente, agendamento de reuniões – “reuniões de ano”, “reuniões de subestrutura”, “reuniões semanais, partilha de materiais” onde “as atividades que constam no plano anual de atividades são pensadas e organizadas em conjunto, bem como algumas atividades isoladas”. Do mesmo modo, “articulação com os professores de inglês curricular e com os professores das AEC quer no que respeita a estratégias de ensino, quer no que respeita a estratégias de cumprimento de regras”, “por exemplo, a realização de reuniões de articulação entre professores titulares, professores de educação especial e terapeutas”, “parceria pedagógica nas áreas de português e matemática” e “apoio/ colaboração por parte de todos os docentes aos 3 docentes de 2o ciclo que foram colocados na escola e que se sentem bastante “perdidos”. É de salientar ainda a “correspondência entre turmas”, “articulação com Pré-escolar”, “coadjuvação”, “colaboração educativa entre docente do mesmo no ano de escolaridade”, “supervisão pedagógica” e “projeto de escola; coadjuvação em sala de aula, articulação curricular e pedagógica entre o 1º ano e o pré-escolar...”. Por último, a referência a “atividades artísticas” ou a “expressões” e projetos, tais como: “projeto a turma +” e “InterMatic”.

### **1.1.3 Síntese e análise dos dados**

Perante a apresentação e descrição dos dados concernentes ao inquérito por questionário, procederemos à síntese e análise dos mesmos. Neste momento, confrontaremos os dados dos dois grupos: estudantes *versus* docentes. Na primeira questão do inquérito, dividido em duas partes: sucesso educativo e trabalho colaborativo/cooperativo, houve total concordância de ambas as partes. Esta questão introdutória é fulcral neste processo pois responde ao tema desta investigação, afirmando que o trabalho colaborativo entre docentes influencia positivamente em prol

do sucesso escolar dos alunos, sendo que “escolas onde os alunos têm exito são aquelas (...) onde os professores mais cooperam entre si” (Cardoso, 2013, p. 273).

Em seguida, relativamente à transferência do conceito de sucesso para as instituições de ensino, as opiniões dos dois grupos são também semelhantes, concordando em maioria na afirmação, existindo uma pequena percentagem de discordância. Importante será salientar a percentagem do “não sei” que surge nesta questão, concluindo que 3% de estudantes e de docentes responderam esta opção. No que concerne à terceira questão, sobre o sucesso educativo corresponder somente a bons resultados, o grupo de estudantes declara concordar mais nesta questão do que os docentes. Ou seja, 26% de estudantes e 19% de docentes concordam, contrariando a ideia que “os resultados da aprendizagem consistem não só nas classificações obtidas mas também nos conhecimentos adquiridos, na compreensão atingida, nas novas perspectivas alcançadas, na aplicação que se faz do que se aprendeu e na motivação para continuar a aprender” (Duarte, 2012, p. 27). Seguidamente, sobre o desdobramento do sucesso educativo em várias faces (gosto de aprendizagem, envolvimento na descoberta, exploração do mundo, entre outros), os estudantes concordaram na plenitude com a questão e apenas 2% de docentes discordou com a mesma, contrariando um pouco as respostas da questão anterior.

No que concerne à dependência do sucesso educativo com alguns elementos, os dados revelaram poucas posições distintas dos dois grupos. Quanto ao sucesso educativo depender do ambiente vivenciado na instituição, 93% de futuros professores e 84% de docentes no ativo concordam. Do mesmo modo, sobre o sucesso educativo depender das relações educativas, os níveis de concordância mantêm-se acima dos 90% nos dois grupos, havendo 5% de discordância nos estudantes e 6% nos docentes. É de notar quanto ao sucesso educativo depender da gestão do tempo escolar, surge uma pequena diferença significativa entre os resultados, tendo 10% dos estudantes a discordar e 28% dos profissionais de educação com a mesma posição, refutando a definição deste ponto que passa por oferecer “o tempo necessário à diferente consecução das aprendizagens por parte dos alunos, apoiando diferentes alunos e grupos de alunos” (Azevedo *et al.*, 2014, p. 27). Relativamente ao sucesso educativo estar dependente da implicação dos alunos como sujeitos das aprendizagens a realizar, as opiniões dos dois grupos voltam a assemelhar-se, mais precisamente, 88% de estudantes e 91% de docentes concordam com a questão. Indo novamente ao encontro da génese desta investigação, a questão posterior, relacionada com o vínculo de dependência do sucesso educativo com a envolvimento dos docentes, resulta, mais uma vez, na elevada concordância por parte de todos os inquiridos (acima dos 90%). Não obstante, por parte dos discentes, emerge 3% de

discordância e 2% de desconhecimento. Nos docentes, a discordância sobe para 7% e a mesma percentagem dos estudantes para a falta de conhecimento da questão. Por outro lado, o efeito da dependência do envolvimento das famílias no sucesso educativo, afirma-se também, em maioria, na concordância. Por fim, sobre o sucesso educativo depender da ação pedagógica e do seu foco na sala de aula, 90% dos estudantes e 94% dos docentes concordam com a mesma, lembrando o destaque e a importância da ação do professor dentro da sala de aula, através, por exemplo, da “estimulação e de apoio aos que mais dele precisam em cada momento” (Azevedo *et al.*, 2014, p. 28).

Na segunda parte do presente inquérito por questionário em análise, e na décima segunda questão do mesmo, é mencionada a colaboração/cooperação como uma das competências essenciais da docência, na qual 97% dos estudantes e 91% dos docentes concordam. Embora, 3% dos alunos e 7% dos professores discordem com a mesma afirmação. Relativamente ao trabalho colaborativo se caracterizar pela junção de todos os esforços e partilha entre docentes, a resposta dos estudantes é unânime, concordando todos, sem exceção, à questão. Quanto aos docentes, só 3% discordaram, fazendo oposição aos 97% de acordo. Para além destas partilhas, a prática colaborativa poderá envolver outras ações, como, por exemplo, relações de mentores ou investigação-ação em colaboração, 97% dos alunos concordam e 95% dos docentes partilham da mesma opinião. Ao mesmo tempo, 1% dos estudantes e 5% dos docentes não concordam com estas práticas que a própria prática colaborativa inclui. No que diz respeito a um bom professor ser um professor colaborativo, a resposta dos alunos é evidente, 97% concorda, assim como os 91% dos docentes. Não obstante, 9% dos docentes discordam com a descrição do (bom) professor colaborativo que nos expõe “que [este] não pode fazer tudo sozinho (...) por isso, coopera com os seus pares com vista a chegar ao objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam” (Cardoso, 2013, p. 76). Sobre o aumento da qualidade educativa ser significativo com a introdução do trabalho colaborativo/cooperativo, os dois grupos constatarem em concordar mais de 90% na afirmação, havendo só 5% dos estudantes que discordam e 3% que não sabem. Por parte dos profissionais de educação, 5% discordam e 1% afirma não saber. Para 7% de docentes e 2% de futuros docentes, os docentes não “(...) contribuem para escolas eficazes ao trabalhar com sucesso em conjunto com os colegas” (Arends, 1995, p. 504). A presença do diálogo entre docentes é indispensável para o sucesso deste trabalho, mas para 2% dos estudantes e 2% dos docentes o diálogo não se torna pertinente neste processo. Seguidamente, atentando às consequências da comunicação e partilha entre docentes que poderão resultar no aprofundamento e desenvolvimento de projetos, 98% dos estudantes



afirmam concordar, tal como 96% dos docentes, a diferença dos dados resulta na discordância de ambos os grupos (2% e 4%). A vigésima questão do questionário, até ao momento, apresenta a maior disparidade de resultados. A mesma questiona se a monodocência conduz para o isolamento, um dos maiores impedimentos à cultura de colaboração, 85% dos estudantes concordam, 12% discordam e 3% afirmam não saber. Relativamente aos docentes, 55% concordam, 37% discordam e 8% afirmam não saber responder, ao mesmo tempo, que é defendido que a monodocência “remete os professores para o isolamento de espaços e tempos justapostos, entregues a si próprios e à crença numa especialização generalista” (Pacheco, 1998, p. 164). Na mesma linha de análise, sobre os efeitos deste tipo de trabalho focarem-se essencialmente em ambientes de trabalho mais produtivos dos docentes e em todos os aspetos da vida quotidiana da instituição, verifica-se que 85% dos estudantes e 90% dos docentes afirmam concordar com a questão, contrariamente aos 10% dos estudantes e 8% dos docentes que discordam que os grupos de trabalho colaborativo “criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 91). Em consequência, 5% dos estudantes e 2% dos docentes afirmam não saber.

Posteriormente, foi questionado a cada inquirido sobre a existência de práticas colaborativas nas respetivas instituições. As respostas dos dois grupos revelaram-se distintas. Em relação aos futuros docentes, 52% respondeu negativamente e 48% respondeu afirmativamente à questão. Pelo contrário, 89% dos docentes afirmaram a existência de práticas colaborativas na sua instituição e 11% afirmaram o oposto. Para um melhor conhecimento destas práticas, a última questão foi de cariz aberto para que pudessem expressar um exemplo de prática desenvolvida no seu local de estágio ou trabalho. Resumidamente, no grupo dos estudantes (25 no total de 61 respostas), as respostas convergiram nas seguintes: construção, em grupo, de materiais, nomeadamente planificações, partilha de informações, experiências e materiais, reuniões semanais e coadjuvação em sala de aula. No grupo dos docentes (52 no total de 61 respostas), as práticas colaborativas mais pronunciadas foram ao encontro das anteriores: elaboração de planificações em equipa assim como a partilha e preparação de materiais pedagógicos. No entanto, surgem outras em minoria, tais como: articulação com os professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), coadjuvação em sala de aula e articulação com a Educação Pré-Escolar.

## 1.2. Interpretação dos dados recolhidos da Observação Direta

As sessões de observação, tal como anunciado e planeado, foram baseadas segundo alguns parâmetros que foram analisados de igual modo em cada sessão. O primeiro destinou-se ao processo de aula que foi completamente distinto nas várias sessões. Na primeira sessão, em Filosofia para Crianças, os alunos após visualizarem um vídeo, que retratava a (des)igualdade de género, colocaram algumas questões sobre o mesmo (exemplo: “Os rapazes são mais fortes do que as raparigas? Existem atividades só para raparigas e só para rapazes?”). Posteriormente, de forma ordeira, cada aluno teve oportunidade de responder às questões dos seus colegas. Adicionalmente, puderam também acrescentar novas questões ou mudar de opinião, recorrendo sempre a argumentos fundamentados. Por fim, como habitual, refletiram sobre o que aprenderam com o presente debate. Os alunos foram também lembrados que na aula seguinte, seria uma aula aberta aos pais, avós, entre outros, criando-se um clima de entusiasmo na maioria dos alunos.

Na sessão seguinte, Apoio a Português, a dinâmica de aula foi desigual. Inicialmente, a turma recebeu alguns textos que tinham sido corrigidos por uma das docentes, sendo alguns selecionados para um Concurso Literário a ser realizado na própria instituição. Em seguida, os discentes continuaram a completar uma ficha de gramática enquanto as professoras iam circulando pela sala a corrigir algumas fichas e a esclarecer algumas dúvidas. Alguns alunos, após completarem a ficha e da sua correção, foram convidados a ajudar os seus colegas. Na última sessão de observação, em Expressão Plástica, o processo de aula foi de carácter avaliativo. Na penúltima aula do segundo período escolar, cada aluno foi avaliado através dos seus trabalhos artísticos presentes em cada caderno individual. Durante este processo individual, todos os outros alunos desenhavam livremente nos seus cadernos enquanto os docentes, por vezes, em voz alta, trocaram algumas impressões sobre os alunos.

No que concerne à segunda componente de observação, aos recursos didáticos utilizados nas várias sessões, foram observados alguns dos mais comuns nas instituições educativas: projeção de vídeo, fichas de apoio e o mais antigo e produtivo de todos – o diálogo entre o professor e os seus alunos –, recorrendo nomeadamente à técnica do debate.

Relativamente à colaboração entre docentes, num ponto de vista global, foi perceptível a harmonia e seguimento das diversas intervenções dos respetivos docentes presentes em cada aula, evidenciando assim o bom trabalho de equipa dentro e fora

da sala de aula, todavia, foi um pouco notório o destaque de condutor da dinâmica da aula a um dos docentes em cada sessão. Sem embargo, a naturalidade e empatia entre os docentes em qualquer uma das sessões foi patente.

Por último, sobre a interação dos alunos com os docentes, foi um parâmetro analisado de forma muito positiva. Em todas as sessões, foi observado que não houve qualquer constrangimento na relação pedagógica destas duas individualidades. Do mesmo modo, todos os alunos possuíram o mesmo (bom) comportamento perante os dois professores ao mesmo tempo na sala de aula, existindo um princípio de respeito mútuo por qualquer um dos intervenientes neste processo educativo.

Ao longo destas sessões de observação na instituição, também foi possível observar algo construtivo para a presente investigação. No âmbito da disciplina de Português, os alunos foram desafiados a definir alguns conceitos, nomeadamente o de cooperação. As respostas foram diversas, mas, na sua maioria, basearam-se em duas ações: ajudar o próximo e trabalhar em grupo. Estas definições foram expostas num placard num dos corredores centrais da instituição para que toda a comunidade educativa pudesse ler.

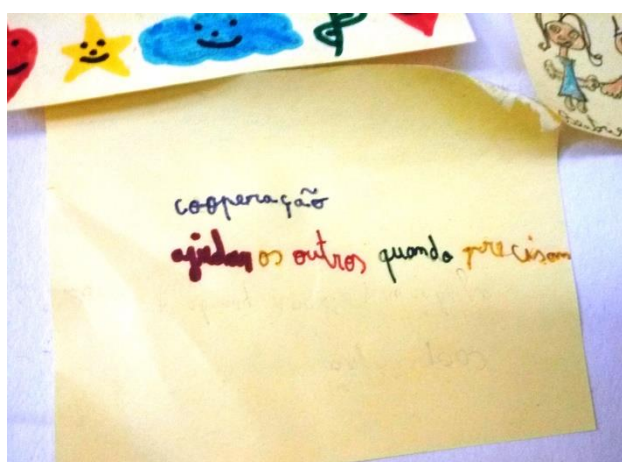
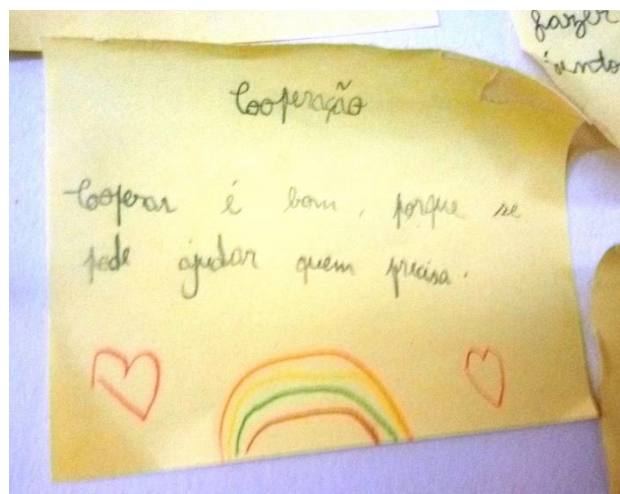
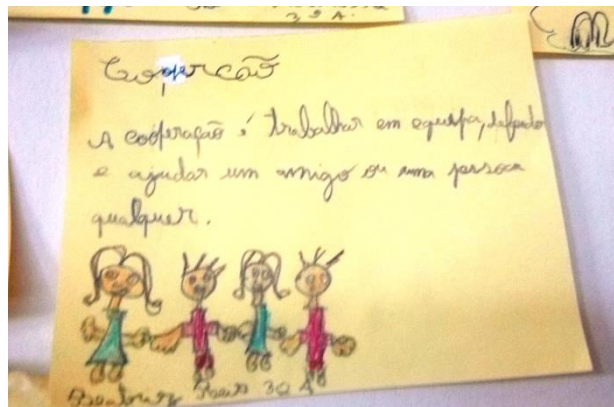
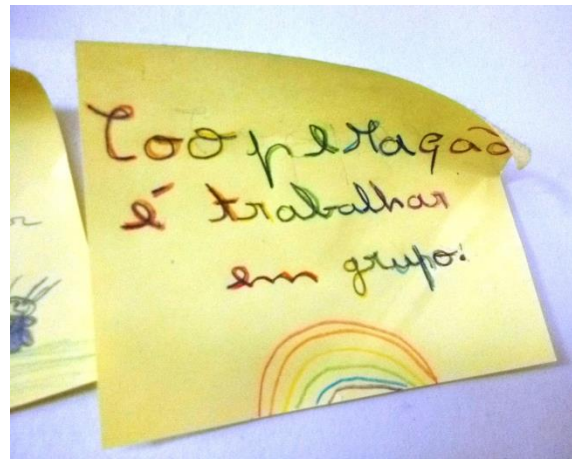


Imagem 1 - Registo de definição de Cooperação (Auxílio)

Tal como referido, uma das definições mais citadas pelos alunos foi a referência à ajuda ao próximo quando este necessita (ou não) da mesma. Além disso, referenciaram a importância de ajudarmos para um bem estar comum que culminará numa harmonia entre todos.



**Imagem 2 - Registo de definição de Cooperação (Trabalho de Equipa)**

O trabalho em equipa foi a segunda definição mais mencionada de forma a definir o conceito de cooperação. Concluímos que os trabalhos de grupo realizados na turma ajudaram cada aluno a formar este conceito.

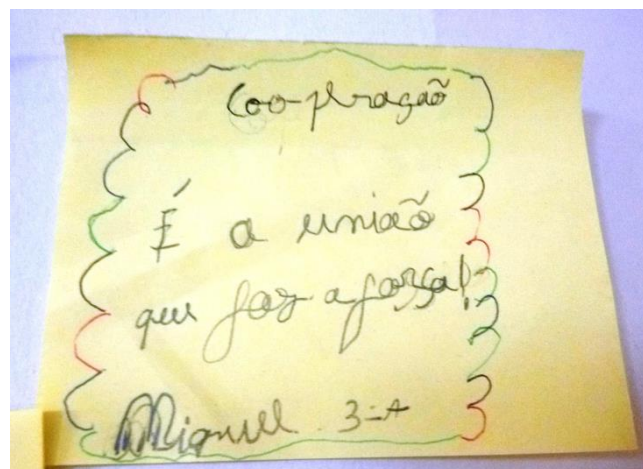
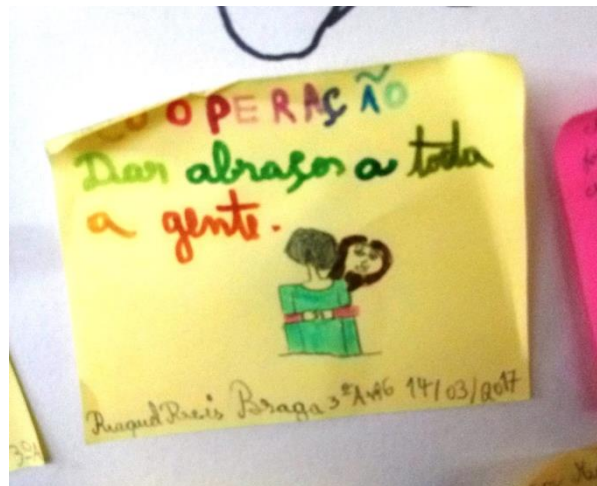


Imagem 3 - Registo de definição de Cooperação (Diversos)

Para além das definições anteriormente analisadas, surgiram também outras que suscitam um especial enfoque. Iniciamos por “dar abraços a toda a gente” que nos lembra a cordialidade que devemos possuir para com os nossos colegas e ao abraçar desperta “a união que faz a força” e só assim é que será possível “não deixar ninguém para trás”.



### **1.3. Interpretação dos dados recolhidos do *Focus Group***

Sendo os alunos os principais alvos do produto da presente investigação, recorremos ao *focus group* para ouvir as suas percepções relativas à temática em questão, oferecendo uma voz ativa aos mesmos. O grande foco da discussão centrou-se no trabalho cooperativo dos seus respetivos docentes. Posto isto, realizaram-se dois grupos de discussão em que cada grupo foi constituído por seis alunos. Primeiramente, numa parte introdutiva, a opinião foi unânime quanto ao frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o ciclo em estudo, isto é, todos os intervenientes evidenciaram que gostam de frequentar este ciclo principalmente pelas boas amizades, pelos professores (“as pessoas são simpáticas, tenho muitos amigos, os professores são muito divertidos”), pela diversão que lhes é proporcionada através das brincadeiras, assim como revelaram que “temos mais liberdade porque quando formos grandes, já começamos a não gostar tanto de brincar e então quando somos pequenos no 1.º ciclo temos mais liberdade” e surpreendentemente declararam que “dá-me muita alegria e também o 1.º ciclo é (...) uma inspiração para mim”.

Seguidamente, os alunos relativamente ao que consideram ter dois professores na sala de aula, as conclusões também foram de total concordância, desde “é uma sensação incrível” a “eu acho que é bom”. As opiniões convergiram todas na entreajuda entre os docentes – “se for um professor só na sala tem de estar a tratar de toda a gente e se já estiverem dois, um trata de nós todos e o outro ou a outra ensinam-nos” –, na aprendizagem que aumenta com a presença de dois professores na sala de aula – “podem ensinar-nos mais coisas” –, assim como na maior eficácia de resposta às dúvidas dos alunos – “se nós tivermos muitas pessoas com dúvidas, os dois professores podem dividir-se”. Do mesmo modo, defenderam que “cada um tem as suas características”, “se um professor estiver errado, o outro corrige”, “gosto muito porque assim dá menos trabalho para os professores”, apontamentos deveras pertinentes para a investigação em análise.

Na seguinte questão, os discentes foram confrontados quanto ao facto dos seus professores trabalharem em conjunto, exemplificando uma dessas práticas. Neste ponto, as respostas já foram um pouco contraditórias. Por um lado, defenderam positivamente, como, por exemplo, “trabalham em conjunto porque numa aula de Estudo do Meio, os meus professores trabalharam em conjunto porque nós aprendemos Estudo do Meio em Inglês e foi muito divertido” ou “na Filosofia, nós estávamos a aprender uma coisa e o professor P. estava a ajudar o professor T. a

dizer o que era para dizer”. Por outro lado, “noutras aulas como de Expressão Plástica, eles não trabalham muito porque (...) a professora de Plástica zanga-se e o professor P. diz “não, não, ele tem de ir de castigo” mas no resto da aula já não trabalham”. Adicionalmente, podemos ainda referir que “eu acho isso bom trabalhar porque quantos mais melhor”.

Posteriormente, a questão analisada foi ao encontro de uma das respostas anteriores – se a aprendizagem é maior com a presença de dois professores na sala de aula e as respostas foram claras: “dois professores juntos são melhores porque ensinam mais e ensinam melhor a matéria” ou “acho que aprendemos sempre mais com dois do que um professor”. Para além de evidenciarem que aprendem mais com dois professores, alguns alunos afirmaram que “às vezes fico baralhada com o que os dois professores dizem”.

Nas duas últimas questões, foram questionadas as vantagens e desvantagens que os alunos identificam no que concerne à existência de dois professores na sala de aula. Quanto às vantagens, estas vão ao encontro do que já mencionado ao longo desta análise, nomeadamente, o visível trabalho de equipa entre os docentes – “eles estão sempre muito unidos e trabalham sempre em equipa”, “a equipa que eles fazem juntos porque assim ensinam melhor” e “eles trabalham em equipa” e, por conseguinte, “ajudam mais quando cada um tem dúvidas”. Não obstante, relativamente aos benefícios menos bons, podemos salientar “quando eles fazem mais barulho juntos porque dois professores a falar ao mesmo tempo é muito barulho”, “quando não conseguem ou não trabalham em conjunto” e “quando estamos de pé e os dois professores ficam um bocadinho mais zangados” contudo “isso não acontece muito quando estão os dois”.



## 2. Triangulação dos dados obtidos

Após a análise e interpretação de cada instrumento de recolha de dados, cabe-nos, neste momento, cruzar e confrontar os dados obtidos e retirarmos as principais conclusões dos mesmos, sendo um dos pontos mais significantes da presente investigação. Logo, é importante recordar os instrumentos empregados no estudo: inquérito por questionário, observação direta e grupos de discussão.

Relativamente ao sucesso educativo corresponder somente a bons resultados, concluímos que a maioria dos professores e futuros docentes discordam com a afirmação, assim como no *focus group* não houve qualquer referência por parte dos estudantes a algo semelhante, mas sim, mais uma vez, manifestaram atos de felicidade e de liberdade por estudar, sendo esse o verdadeiro sucesso educativo, tal como tudo o que os rodeia diariamente, nomeadamente as relações educativas, influencia positivamente para este sucesso, como 93% de futuros professores e 84% de docentes no ativo defenderam que o sucesso educativo se interliga com o ambiente vivenciado na instituição, igualmente observado ao longo das várias sessões. Quanto ao aumento da qualidade educativa ser significativo com a introdução do trabalho colaborativo/cooperativo, os dois grupos inquiridos responderam positivamente, tal como no grupo de discussão foi evidenciado que “dois professores juntos são melhores”. Em seguida, e na mesma linha de análise, sobre os efeitos deste tipo de trabalho focarem-se essencialmente em ambientes de trabalho mais produtivos dos docentes e em todos os aspetos da vida quotidiana da instituição, contrariamente aos 10% dos estudantes e 8% dos docentes que discordam nesta questão no inquérito por questionário, mais uma vez, através da observação realizada e do *focus group*, é de salientar as respostas deste últimos, como, por exemplo, “ensinam mais e ensinam melhor a matéria”.

A principal conclusão que inferimos é que todos os intervenientes envolvidos nesta investigação, desde os estudantes aos docentes, consideram fundamental e eficaz a envolvimento de práticas colaborativas nas nossas atuais escolas, afirmando que o trabalho colaborativo entre docentes influencia positivamente em prol do sucesso escolar dos alunos pois, tal como foi proferido no *focus group*, os alunos aprendem mais com dois professores do que só com um, isto é, possuem um maior leque de oportunidades de aprendizagens. Contudo, contrariamente ao que pudemos observar, a imposição destas práticas estão aquém do desejado pois 52% de futuros docentes e 11% de atuais docentes afirmaram a inexistência de práticas colaborativas nas suas instituições empregadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a introdução de (verdadeiras) práticas colaborativas na ação docente, concluímos que estas são imprescindíveis para o eficaz desenvolvimento de cada interveniente envolvido neste processo.

Nesta reta final, com a elaboração da presente investigação, pretende-se elaborar uma breve síntese onde se possa interligar e refletir todos os dados recolhidos, para tal, será analisado cada objetivo proposto da investigação. Inicialmente, investigamos os conceitos de sucesso educativo e trabalho colaborativo/cooperativo, concluindo que ter sucesso educativo não significa alcançar somente excelentes resultados, mas o alcance de um bem estar emocional, relacional e comportamental de cada aluno. Quanto ao trabalho colaborativo/cooperativo, tal como prevíamos, abrange muito mais que uma simples troca de palavras com um colega, pelo contrário, exige uma profunda e sistemática partilha (de ideias, materiais, reflexões, avaliações, entre outros) do trabalho a ser desenvolvido por todos na escola. Em seguida, ao investigar estes dois conceitos inferimos que a relação existente entre os mesmos é determinante para o crescimento e sucesso de cada aluno, assim como de toda a dinâmica escolar. Ao compararmos perceções entre estudantes em formação de professores e docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao tema investigado, foi visível a diminuta discrepância dos resultados obtidos dos dois grupos no inquérito por questionário. Tornou-se gratificante a observação e análise de algumas práticas pedagógicas de trabalho colaborativo pois ajudaram-nos a confrontar a teoria com a prática. Ainda mais enriquecedor para este estudo investigatório foi a recolha das perceções dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o principal alvo da nossa investigação, quanto às práticas colaborativas/cooperativas dos seus docentes que com as suas simples e sábias respostas nos transmitiram que diariamente aprendem mais e melhor, sentindo-se mais seguros e completos com a presença de dois professores na sala de aula. Posto isto, concluímos que apesar do esforço de muitos docentes, ainda persiste um longo e resistente caminho a percorrer até que todos reconheçam que através da colaboração conseguiremos percorrer e descobrir caminhos promissores para todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

Como linhas de investigação futuras, delineamos conhecer mais instituições escolares com o recurso a práticas colaborativas, realizando mais grupos de discussão com os alunos, envolvendo os docentes, e observar, para além de aulas coadjuvadas, momentos de partilha, reflexão entre profissionais da Educação.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. (Acedido em junho 18, 2016, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>).
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. et al. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, J., Gonçalves, D., Gonçalves, J., Silva, C., Nogueira, I., Sousa, J. & Moreira, L. (2014). *O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix*. Porto: ESEPF e UCP.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (2004). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Cosme, A. (1998). Da escola de parcerias ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos: as questões, os nós e os percursos de um projecto de intervenção educativa. In Trindade, R. *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas* (pp. 201-218). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Crahay, M. (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget.

- Cruz, M. (2017). Escola Pública Riera de Ribes | Uma escola centrada na pessoa – o aluno. In J. Alves & I. Cabral (Org.), *Uma outra escola é possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Disponível em [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma\\_Outra\\_Escola\\_E\\_Possivel\\_%20Mudar\\_regras\\_da\\_gramatica\\_escolar\\_e%20os\\_modos\\_de\\_trabalho\\_pedagogico.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma_Outra_Escola_E_Possivel_%20Mudar_regras_da_gramatica_escolar_e%20os_modos_de_trabalho_pedagogico.pdf)
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 213-230.
- Duarte, A. (2012). *Aprender melhor: aumentar o sucesso e a qualidade de aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Duarte, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, M., Costa, C., Figueira, J., Borges, L., Santos, M., & Chaby, T. (2002). Entre a teoria e a prática: a formação como projecto. In Portugal. Ministério da Educação. *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores* (pp. 139-153). Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, D. (2015). Da (In)definição das Práticas Colaborativas ao “Ensino Explícito” no Projeto Fénix. In *Educação, Territórios e Desenvolvimento, Atas do I Seminário Internacional*. Porto: Universidade Católica (vol. II, pp.741-745). Porto: Universidade Católica. ISBN 978-989-99486-0-0. Disponível em [http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12483/3/ATAS\\_VOL\\_II-1.pdf](http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12483/3/ATAS_VOL_II-1.pdf)
- Gonçalves, D. (2017). Col·legi Mare de Déu dels Àngels | (Trans)Formação educativa ao serviço da condição humana. In J. Alves & I. Cabral (Org.), *Uma outra escola é possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Disponível em [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma\\_Outra\\_Escola\\_E\\_Possivel\\_%20Mudar\\_regras\\_da\\_gramatica\\_escolar\\_e%20os\\_modos\\_de\\_trabalho\\_pedagogico.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma_Outra_Escola_E_Possivel_%20Mudar_regras_da_gramatica_escolar_e%20os_modos_de_trabalho_pedagogico.pdf)
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Leif, J. (1976). *Vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das ciências da educação*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Leite, C. (2000). Monodocência – coadjuvação. In Portugal. Ministério da Educação. *Gestão Curricular no 1º Ciclo – Monodocência – Coadjuvação*. (pp. 45-51). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, J. (2002). *As Culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro M. (1998). *A Família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2014). *A colaboração em ambientes virtuais: aprender e formar no século XXI*. Braga: Associação ArcaComum.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – portfolios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Lisboa: Edições Asa.
- Oliveira, E. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de investigação – da Interrogação à descoberta científica*. Porto: Vida Económica – Editorial.
- Oliveira, M. (2017). Escola Sadako | A mudança, na procura de uma outra forma de organizar a escola para o século XXI. In J. Alves & I. Cabral (Org.), *Uma outra escola é possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Disponível em [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma\\_Outra\\_Escola\\_E\\_Possivel\\_%20Mudar\\_regras\\_da\\_gramatica\\_escolar\\_e%20os\\_modos\\_de\\_trabalho\\_pedagogico.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma_Outra_Escola_E_Possivel_%20Mudar_regras_da_gramatica_escolar_e%20os_modos_de_trabalho_pedagogico.pdf)
- Pacheco, J. (1998). Uma escola de “área-aberta”. In Trindade, R. *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas* (pp. 161-175). Porto: Porto Editora.
- Peralta, H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo. In Portugal. Ministério da Educação. *Gestão flexível do currículo: reflexões de formadores e investigadores* (pp. 13-21). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pinto, M., & Gonçalves, D. (2015). Organização pedagógica e curricular em 1º CEB a partir da centralidade do processo de aprendizagem. In *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, Atas do I Seminário Internacional* (vol. II, pp. 579-586). Porto: Universidade Católica. ISBN 978-989-99486-0-0. Disponível em [http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12483/3/ATAS\\_VOL\\_II-1.pdf](http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12483/3/ATAS_VOL_II-1.pdf)

Pinto, M. (2017). Col·legi Montserrat | Atrair o Futuro para o Presente – Inovação e Mudança. In J. Alves & I. Cabral (Org.), *Uma outra escola é possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Disponível em [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma\\_Outra\\_Escola\\_E\\_Possivel\\_%20Mudar\\_regras\\_da\\_gramatica\\_escolar\\_e%20os\\_modos\\_de\\_trabalho\\_pedagogico.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma_Outra_Escola_E_Possivel_%20Mudar_regras_da_gramatica_escolar_e%20os_modos_de_trabalho_pedagogico.pdf)

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª edição). Lisboa: Gradiva.

Trindade, R. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.

## **Legislação**

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de setembro. Diário da República nº 201/2001 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

**ANEXOS**

## Anexo I – Inquérito por questionário

# Inquérito por questionário - Influência da colaboração/cooperação entre docentes em prol do sucesso escolar dos alunos.

No âmbito do projeto de investigação, inserido no Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, acerca da influência da colaboração/cooperação entre docentes em prol do sucesso escolar dos alunos, vimos solicitar-lhe que colabore na recolha de dados, preenchendo o presente inquérito por questionário. No nosso parecer, há uma relação positiva e significativa entre estes dois parâmetros e, por esta razão, gostaríamos de realizar este inquérito por questionário de forma a obtermos diversas opiniões sobre esta temática a partir de docentes do 1º CEB, do mesmo modo, a estudantes de Formação de Professores da mesma valência. Obrigado pela sua colaboração.

\*Obrigatório

### Caracterização Pessoal e Profissional

#### 1.1 Género \*

- Feminino
- Masculino

#### 1.2 Idade \*

A sua resposta

---

#### 1.3 Profissão \*

- Estudante
- Professor de 1º CEB



1.4 Em relação às suas habilitações académicas, assinale a sua situação atual: \*

- Doutoramento
- Mestrado
- Especialização/Pós-Graduação
- Licenciatura
- Bacharelato
- Outra: \_\_\_\_\_

## Sucesso Educativo

2.1 Considera que o trabalho colaborativo entre docentes influencia positivamente em prol do sucesso escolar dos alunos? \*

- Sim
- Não

O sucesso educativo depende da gestão do tempo escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso educativo depende da implicação dos alunos como sujeitos das aprendizagens a realizar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso educativo depende da envolvimento dos docentes, exigindo a cooperação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso educativo depende do envolvimento das famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso educativo depende da ação pedagógica e do seu foco na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.2 Tome posição, assinalando uma opção, tendo em conta a sua concordância com as seguintes afirmações. \*

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não sei
Atualmente, o sucesso faz parte do nosso dia a dia e este transfere-se para as instituições de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso educativo é sinónimo exclusivo de bons resultados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso educativo consiste no gosto de aprendizagem, envolvimento na descoberta e exploração do mundo, no prazer em avançar e no saber para onde se quer ir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso educativo depende do ambiente vivenciado na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso educativo depende de todas as relações educativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Trabalho Colaborativo/Cooperativo**

3.1 Tome posição, assinalando uma opção, tendo em conta a sua concordância com as seguintes afirmações. \*

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	Não sei
A colaboração/cooperação é uma das competências essenciais da docência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O trabalho colaborativo caracteriza-se pela junção de todos os esforços onde pressupõe uma equipa, esforço conjunto, partilha de experiências, de dúvidas e de incertezas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta prática colaborativa envolve também a planificação em colaboração, o treino com pares, relações de mentores e a investigação-ação em colaboração.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Um bom professor é um professor colaborativo pois têm a consciência que ao cooperar com os seus pares consegue alcançar o objetivo de aprendizagens significativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O aumento da qualidade educativa é significativo com a introdução do trabalho colaborativo/cooperativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os docentes contribuem para escolas eficazes ao trabalhar juntamente com os seus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A presença do diálogo entre docentes é indispensável para o sucesso deste trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com a comunicação e partilha com os outros, os docentes darão lugar ao aprofundamento e desenvolvimento de projetos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um dos maiores impedimentos a esta cultura de colaboração vai de encontro a uma monodocência redutora para o isolamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os efeitos do trabalho colaborativo/cooperativo focam-se essencialmente em ambientes de trabalho mais produtivos dos docentes e em todos os aspetos da vida quotidiana de uma escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.1 Na instituição onde leciona (ou onde estagia), existem práticas colaborativas entre docentes? \*

Sim

Não

4.1.1 Se sim, indique uma:

A sua resposta \_\_\_\_\_

### Anexo II – Grelha de Observação

Disciplina: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

<b>Categoria</b>	<b>Observação</b>
<b>Processo da aula</b>	
<b>Recursos</b>	
<b>Interação dos alunos com os docentes</b>	
<b>Colaboração entre docentes</b>	

### Anexo III – Guião do *Focus Group*

Nome

Idade

1 – Gostas de frequentar o 1.º CEB? Porquê?

2 – O que acham de ter dois professores na sala de aula?

3 – Consideras que os teus professores trabalham em conjunto? Se sim, dá um exemplo.

4 – Acham que aprendem mais com dois professores na sala de aula?

5 – O que mais gostam quando têm dois professores na sala de aula?

6 – O que menos gostam quando têm dois professores na sala de aula?

### Anexo IV – Registo do *Focus Group*

Nome	D.	A.	A.	F.	B.	F.
Idade	8 anos	9 anos	8 anos	9 anos	8 anos	9 anos
1- Gostas de frequentar o 1.º CEB?	“Gosto, porque tenho amigos bons, consigo aprender coisas novas e consigo divertir-me.	“Também gosto de frequentar o 1º ciclo porque as pessoas são simpáticas, tenho	“Eu gosto de frequentar o 1º ciclo porque acho que os professores são muitos	“Eu também gosto porque os professores são muito divertidos, fazem aulas	“Eu gosto de frequentar o 1º ciclo porque como a A. disse também gosto de ter mais	“Eu concordo com o B. e com a A. também porque os professores também são brincalhões e os amigos tratam-nos

<p>Porquê?</p>	<p>Os professores já não se zangam muito e à medida que vamos aumentando, eles já se zangam mais.”</p>	<p>muitos amigos, os professores são muito divertidos, as aulas são muito giras e nós temos uma hora para as aulas e outra para brincar... Temos várias coisas para fazer aqui, também nas férias há jogos e é muito divertido!”</p>	<p>divertidos e as aulas também. E que nós temos mais liberdade porque quando formos grandes, já começamos a não gostar tanto de brincar e então quando somos pequenos, no 1º ciclo temos mais liberdade.”</p>	<p>preparadas para os alunos divertidas. Tenho amigos bons e... é só isso!”</p>	<p>liberdade, nós temos de aproveitar de estar no 1º ciclo porque no 2º já não temos mais escorregas, baloiços, já não temos muita coisa assim... E também porque os professores do 1º ciclo são mais brincalhões.”</p>	<p>bem às vezes. Também nas férias de verão, eu gosto muito porque nós vamos à praia com os amigos e isso dá-me muita alegria e também o 1º ciclo é, mais ou menos, uma inspiração para mim.”</p>
<p>2- O que acham de ter dois professores na sala de aula?</p>	<p>“Eu acho que é uma sensação boa porque o meu professor está a escrever no quadro e fica sem caneta e o outro professor pode ter. E acho também que é uma sensação boa porque se já repararam agora o colégio está a por muitos cartazes de incêndio e se houver um incêndio, os dois professores podem ajudar-nos e temos mais segurança. E eu concordo com os meus colegas porque o outro</p>	<p>“É uma sensação muito boa porque assim eles podem-nos ensinar mais coisas e se um professor estiver errado, o outro corrige e acho que é só isso.”</p>	<p>“Eu gosto de ter dois professores nas aulas porque às vezes nós quando estamos a ter aulas, por exemplo de Expressão Musical ou Plástica, nós aprendemos coisas que também aprendemos na Matemática e como o nosso professor está lá, também diz à outra professora que nós já aprendemos aquilo e então é mais fácil porque nós já sabemos sobre</p>	<p>“Eu concordo com os colegas que é uma sensação boa e quando os dois estão lá, um pode corrigir o outro professor e podemos aprender mais com eles.”</p>	<p>“Eu também concordo com o A. e com o F. porque um professor pode corrigir o outro se tiver mal, mas também acontecer que um está certo e o outro tem de corrigir mas está errado. Também podemos aprender mais com dois professores e eu gosto muito porque assim dá menos trabalho para os professores.”</p>	<p>“Eu também concordo com o A. porque é uma sensação incrível, gosto muito porque também aprendemos muito, porque se for um professor só na sala tem de estar a tratar de toda a gente e se estiverem dois, um trata de nós todos e o outro ou a outra ensina-nos.”</p>

	professor pode ajudar-nos a corrigir e estamos mais seguros do que está certo ou errado.”		aquilo.”			
3- Consideras que os teus professores trabalham em conjunto? Se sim, dá um exemplo.	“Eu acho... de vez em quando eles trabalham em conjunto e outras vezes não porque como o A. disse na aula de Inglês, o professor P. e a professora de Inglês... e vamos imaginar que juntaram forças e fizeram uma aula de Inglês e de Estudo do Meio. Mas, noutras aulas como de Exp. Plástica, eles não trabalham muito porque só se alguma... tipo, a professora de Exp. Plástica zanga-se e o professor P. diz “não, não, ele tem de ir de castigo” e... mas no resto da aula já não trabalham. Por isso... Às vezes sim, outras vezes não.”	“Hum... Sim, às vezes eles trabalham em conjunto porque numa aula de Estudo do Meio, os meus professores trabalharam em conjunto porque nós aprendemos Estudo do Meio em Inglês e foi muito divertido!”	“Eu acho que sim, acho que os professores trabalham em conjunto porque... na Filosofia, nós uma vez estávamos a aprender uma coisa e o professor P. estava a ajudar o professor T. a dizer o que era para dizer. Também concordo com o A. e o D., também acho que trabalharam em conjunto no Inglês e no Estudo do Meio. E quando alguém se porta mal, o D. tem razão, os professores trabalham em equipa porque a professora de Inglês diz para ele ir de castigo e se o	“Eu acho que sim porque eu concordo com o A. porque na aula de Estudo do Meio, a professora de Inglês ensinou-nos o Estudo do Meio mas em Inglês.”	“Sim e não, mas um bocadinho mais para o sim. Hum... eu acho isso bom trabalhar porque quantos mais melhor. Como a A. disse, numa aula de Filosofia, o professor T. queria dizer uma coisa e o professor P. ajudou-o.”	“Eu concordo com o B., também acho que sim porque como ele disse e outros colegas meus sobre Filosofia. E na Exp. Plástica, eu não me lembro bem mas acho que a M. (professora dstagiária) corrigiu alguma coisa da professora, não sei bem mas acho que sim.”

			aluno for muito teimoso, o professor P. ajuda.”			
4- Acham que aprendem mais com dois professores na sala de aula?	“Eu acho que sim porque se um professor estiver a dar uma matéria que nós não sabemos, o outro pode explicar a quem ainda não sabe e explicar o que é aquilo, tipo, o que são os ângulos de 90º, nós não sabemos e o outro vai lá e explica-nos e pode haver alguma ligação com Estudo do Meio e o outro professor explica-nos essa ligação.”	“Sim, eu acho que aprendemos sempre mais com dois do que um professor porque um pode estar a ensinar uma coisa num grupo, numa mesa e outro professor noutra e depois trocam de grupos e vão ensinando duas coisas e é mais fácil assim do que numa aula ensinarem uma coisa e noutra aula ensinarem outra.”	“Eu acho que sim porque como o A. disse quando há grupos... Hum, terça feira, nós fizemos um jogo e estavam lá a professora de Português e as estagiárias e então trabalharam em conjunto e acho que aprendemos mais porque cada uma estava em cada grupo e quando rodávamos aprendíamos mais.”	“Eu concordo com o A. porque quando eles trabalham em conjunto, nós aprendemos.”	“Eu concordo com a F. porque também nós fazemos as atividades diferenciadas, tipo num grupo está a fazer uma matéria e um aluno não sabe, ele pode aprender mais essa matéria e no próximo grupo ele pode também aprender muita coisa. E se não for em grupo, também acho que é bom porque conseguimos aprender mais porque como eu disse antes, quantos mais, melhor.”	“Eu também concordo com o B. porque eu também acho que dois professores juntos são melhores porque ensinam mais e ensinam a matéria melhor, um corrige o outro. E porque enquanto uma professora apresenta a matéria, outra professora pode ir vendo os nossos trabalhos.”
5- O que mais gostam quando têm dois professores na sala de aula?	“O que mais gosto? É quando há um professor calmo e outro mais brincalhão. Por exemplo, a professora de Exp. Plástica e o professor P., este é	“O que eu mais gosto quando tenho dois professores na sala de aula é que eles estão sempre muito unidos e trabalham sempre	“O que eu mais gosto quando os professores estão a trabalhar em conjunto é quando eles trabalham em equipa e nos ajudam mais quando cada um	“Eu concordo com o D., quando eles se dão bem e não começam a ralar um com o outro.”	“Quando eles se dão bem.”	“O que eu mais gosto é da equipa que eles fazem juntos porque assim ensinam melhor.”



	brincalhão, só que às vezes berra muito, a professora de Exp. Plástica é calma mas não é brincalhona. Por isso, se houvesse um professor calmo e brincalhão podiam ser eles os dois.”	em equipa.”	tem dúvidas.”			
6- O que menos gostam quando têm dois professores na sala de aula?	“O que eu gosto menos é quando eles fazem mais barulho juntos porque dois professores a falar ao mesmo tempo é muito barulho. E quando eles não conseguem trabalhar em equipa.”	“Eu não gosto muito se estiverem os dois a berrar muito alto e não nos conseguimos concentrar no trabalho.	“O que eu não gosto muito quando eles não trabalham em conjunto.”	“Quando eles começam a berrar porque fica muito barulho na sala de aula.”	“Quando não conseguem ou não trabalham em conjunto.”	“O que eu gosto menos é se eles não fazem a equipa e estão separados.”

Nome	I.	M.	M.	M.	M.	F.
<b>Idade</b>	9 anos	8 anos	8 anos	9 anos	9 anos	8 anos
1- Gostas de frequentar o 1.º CEB? Porquê?	“Eu gosto porque tenho vários amigos e porque acho que é muito divertido.”	“Para mim, o 1º ciclo é bom porque nós aprendemos bem e nós no pátio temos boas brincadeiras.”	“Eu gosto de frequentar o 1º ciclo porque tenho vários amigos, tenho o professor P. que é muito engraçado e é bom!”	“Eu gosto de frequentar o 1º ciclo nesta escola porque também tenho muitos amigos, tenho o professor P. que é muito engraçado que nos ensina muitas coisas e podemos aprender muito e também brincamos muito e é fixe termos amigos.”	“Eu gosto... ou melhor, eu adoro estar aqui no 1º ciclo também por causa dos professores que temos, dos amigos e porque é bom aprender. Eu gosto desta escola, gosto muito!”	“Pela mesma razão da Inês, tenho muitos amigos e é muito divertido.”
2- O que acham de ter dois professores na sala de aula?	“Eu acho que é bom porque cada qual tem as suas características, uns professores gostam mais de uma coisa e outros gostam mais de outras e é bom variar.”	“Eu gosto porque nós às vezes discutimos dos diálogos, porque, por exemplo, na aula de Filosofia, está o professor P. e o professor T., fazem-nos perguntas e respondem-nos e estamos sempre na guerra	“Pela mesma razão do M. e não tenho nada a acrescentar.”	“Eu acho que é bom ter os dois professores, também é divertido e porque se nós tivermos muitas pessoas com dúvidas, os dois professores podem-se dividir uma parte em dois grupos, então podemos ajudar todas as pessoas. E também pela razão da I. e do M. porque cada um tem as suas características e podemos discutir mais.”	“Também porque cada um tem as suas características, cada um dos professores podemos ajudar em coisas diferentes, tipo, um percebe mais de uma coisa e outro percebe mais de outra e é divertido ter os dois professores na mesma sala. Ah... assim estão dois professores na sala a investigar tudo o que nós fazemos e não fazemos.	“Pela mesma razão do M.”
3- Consideras que os teus professores trabalham em conjunto?	“Eu acho que sim, porque nós temos vários professores e todos são muito amigos e	“Também pela mesma razão que a M. (professora estagiária), sempre que o professor P. e a	“Eu acho que sim porque nós tivemos uma aula de Estudo do Meio há uns dias e tínhamos lá a	“Eu tenho duas razões, a mesma que a M. e também porque quando a M. quer fazer alguma coisa e o professor quer fazer outra, o professor	“Eu acho que sim, tipo a nossa estagiária está a planear fazer uma coisa para nós e o professor concorda com as coisas e consegue planear a	“Mais ou menos... Vou dar um exemplo, há professores que, por exemplo, o

Se sim, dá um exemplo.	trabalham muito bem em conjunto e acho que a aula fica melhor com dois professores, darem a aula ao mesmo tempo e o exemplo é, por exemplo, nas aulas de Filosofia, o professor T. e o professor P.”	M., a M. dava uma aula às vezes e o professor P. concordava, fazíamos algumas atividades e a M. cooperava, iam variando.”	professora de Inglês e o professor P. que dá Estudo do Meio, depois estávamos a dar uma aula de Exp. Musical mas em Inglês e o professor P. ajudava a perceber e traduzia.”	pode... às vezes trabalham em conjunto para dividir a aula em duas partes. E também a professora I. também quando está a dar as aulas, o professor pode às vezes chegar mais cedo ou mais tarde e quando nós estamos a falar alguma coisa, o professor também fala em conjunto.”	mesma coisa para ficar tudo parecido e eles trabalham bem em conjunto, conseguem trabalhar em conjunto.”	professor P. faz uma coisa e depois a professora I. (de Português) faz outra coisa... eu não sei explicar muito bem... E não fazem na mesma aula. Nós temos uma aula de Português e depois de Matemática...”
4- Acham que aprendem mais com dois professores na sala de aula?	“Eu acho que sim porque no exemplo que o M. deu, acho que foi ele, foi a Teacher S. estar a dar aula de Estudo do Meio e, ao mesmo tempo, a aprender Inglês. E não seria possível se não estivessem os dois professores na sala de aula.”	“Sim, porque nós às vezes em Matemática fazemos atividades diferenciadas e vamos rodando e os professores estão nos grupos a ajudar-nos.”	“Mais uma vez, roubaram-me as frases.”	“Sim e não. No sim, tal como o M. disse, quando nós estamos a fazer as atividades diferenciadas, a M. está a tirar-nos as dúvidas e o professor está a ajudar. E não, porque às vezes fico baralhada com o que os dois professores dizem.”	“Eu tenho a mesma opinião que a M., o M. e a I. Só não fico tão confusa como a M. fica...”	“Pela mesma razão de todos.”
5- O que	“Eu gosto quando	“Então, eu gosto	“O que eu mais	“O que eu mais gosto	“Eu gosto quando eles	“O que eu mais

<p>mais gostam quando têm dois professores na sala de aula?</p>	<p>um professor sabe uma coisa e nós também sabemos e quando chega outro professor tenta descobrir o que nós sabemos.”</p>	<p>quando dialogamos e nos fazemos problemas em conjunto.”</p>	<p>gosto é quando eles nos ensinam uma coisa e vamos perguntar depois a professores que ainda não sabem.”</p>	<p>quando tenho dois professores na sala de aula é pela mesma razão que a M. e por outra razão, gosto muito quando, por exemplo, nós vamos fazer uma atividade gira lá fora e temos os dois professores a trabalhar e um pode sugerir algo e ficamos com mais coisas para fazer e o que eu gosto mais é quando conseguem trabalhar em conjunto.”</p>	<p>têm as mesmas opiniões, é engraçado mas também gosto quando eles não têm a mesma opinião porque quando eles não têm, nós ficamos assim meios confusos, tal como disse na pergunta anterior. Hum... e costuma ficar mais engraçado!”</p>	<p>gosto é quando um professor fala de uma coisa e o outro fala de outra coisa. Eu também gosto quando a M. e o professor concordam com a mesma coisa e nós fazemos umas atividades giras e eu gosto disso.”</p>
<p>6- O que menos gostam quando têm dois professores na sala de aula?</p>	<p>“Eu não gosto quando o nosso professor P. que é muito brincalhão e nós gostamos muito de brincar e nós fazemos barulho a mais. E então quando os outros professores se queixam do barulho, ficam a discutir e nós não gostamos.”</p>	<p>“Quando fazemos muita barulheira e depois eles ficam muito chateados e depois ficam muito zangados e parece que ficam com a cabeça a arder.”</p>	<p>“Quando nós entramos e estamos todos a falar e o professor se zanga, nos põe de castigo e nos leva lá para fora.”</p>	<p>“O que eu menos gosto quando estão dois professores na sala de aula é quando os meninos fazem muito barulho e os dois professores estão sempre a mandar calar e ficam muito zangados e começam a discutir.”</p>	<p>“Concordo com a M. e um bocadinho com o M., quando estamos de pé e os professores ficam um bocadinho mais zangados mas isso não acontece muito quando estão os dois.”</p>	<p>“O que eu menos gosto é quando fazemos muito barulho e manda-nos lá para fora com razão e nós não temos razão nenhuma.”</p>



