

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Joana Correia dos Santos

Prática de Ensino Supervisionada e metodologia de trabalho de grupo nas diferentes áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Viseu, 2018

Joana Correia dos Santos

Prática de Ensino Supervisionada e metodologia de trabalho de grupo nas diferentes áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico

### **Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º  
Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de

Doutora Ana Paula Cardoso

Doutor João Rocha

Viseu, 2018



*“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”.*

*(Lopes & Silva, 2009, p.IX)*

## **Agradecimentos**

A concretização do presente Relatório Final de Estágio não seria possível sem o apoio e colaboração de algumas pessoas, que de forma direta ou indireta, me ajudaram nesta caminhada tão importante da minha vida pessoal e profissional. Embora não pretenda estabelecer uma hierarquia, não posso deixar de manifestar os meus agradecimentos.

Desta forma, agradeço individualmente:

Aos meus pais, irmão e avós pelo apoio incondicional e confiança depositada em mim, pois sem eles dificilmente conseguiria chegar até aqui. Obrigada por tudo o que fizeram e fazem para que eu seja hoje quem sou.

Ao meu namorado, que tem um lugar especial na minha vida, agradeço as palavras, a paciência e a ajuda durante todo o meu percurso académico.

À professora Doutora Ana Paula Cardoso e ao professor Doutor João Rocha pela forma como nortearam o meu trabalho, pela partilha do seu saber, exigência, simpatia, incentivo e disponibilidade que demonstraram.

Aos professores que supervisionaram as práticas pedagógicas, Doutores Maria Figueiredo, João Rocha, Isabel Aires de Matos, Helena Gomes, Anabela Novais e Cristina Aguiar, os quais, com as suas reflexões, me ajudaram a melhorar as minhas práticas e a ser capaz de me tornar mais autocrítica.

Às orientadoras cooperantes pelo acolhimento, pelo carinho e pela transmissão de conhecimentos, pelo que me fizeram crescer e aprender.

A todos os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e alunos do 4.º ano de escolaridade que participaram neste trabalho de investigação e o tornaram possível. Agradeço a colaboração, a ajuda e a disponibilidade demonstradas.

Às minhas colegas e amigas da licenciatura e do mestrado que me acompanharam nesta longa caminhada.

A todos, muito obrigada!

## **Resumo**

O presente Relatório Final de Estágio incorpora uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto e uma investigação empírica que pretende averiguar as perspetivas dos professores e alunos em relação à metodologia de trabalho de grupo e a sua utilização nas diferentes áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para isso, recorreremos ao material por nós elaborado ao longo do estágio, bem como a autores de referência em educação e à legislação em vigor, com a finalidade de refletirmos sobre as nossas práticas e também sobre o trabalho de grupo e a sua utilização nas diversas áreas disciplinares.

Em termos empíricos, realizámos uma investigação de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário. Este foi aplicado a professores do 1.º CEB e alunos do 4.º ano de escolaridade de três Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu.

Os dados obtidos permitem concluir que o trabalho de grupo é considerado bastante importante. Esta metodologia de trabalho é utilizada uma vez por semana, principalmente na área disciplinar de Estudo do Meio, área em que o trabalho de grupo é utilizado com mais frequência devido à maior adequabilidade dos seus conteúdos a este tipo de metodologia. O trabalho de grupo possibilita aos alunos não só o desenvolvimento de atributos de ordem académica como também qualidades de ordem social.

### **Palavras-chave:**

Trabalho de grupo; Áreas disciplinares; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Cooperação; Professores.

## **Abstract**

This final training report involves a critical reflection on the practices developed in context and an empirical study on teachers and students perspectives on group work as a methodology and its implementation in the different disciplinary areas of Elementary Education. Our references for this study were the instruments developed through our training, as well as renowned authors on Educational research and the legislation in force. Our aim is to reflect on our practices, on team work and its application on the different disciplinary areas.

Through an exploratory study which incorporated the collection and analysis of qualitative data, involving a questionnaire with elementary education teachers and fourth grade students from three different groups of schools from Viseu District.

We conclude group work is seen as quite an effective method, mainly by the subject of Environmental Study where group work is used more often, at least once a week. The subject matter of Environmental Study promotes effectiveness of this method and in overall enhances student learning as well as social skills.

### **Keywords:**

Group Work; Teaching areas; First grade of primary school; Cooperation; Teachers.

## Índice

Introdução geral .....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	3
Nota introdutória.....	4
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	6
1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.2. Na Educação Pré-Escolar.....	9
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas .....	10
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
2.2. Na Educação Pré-Escolar.....	17
Síntese global da reflexão .....	26
Parte II - Trabalho de investigação: Prática de Ensino Supervisionada e metodologia de trabalho de grupo nas diferentes áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	28
Nota introdutória.....	29
1. Revisão da literatura .....	30
1.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico no sistema educativo português: breve contextualização .....	30
1.2. Áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	31
1.3. Papel e função do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	35
1.4. Trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa: conceptualização.....	38
1.5. Vantagens e desvantagens do trabalho de grupo .....	40
1.6. Tipos de grupos .....	44
1.7. Formação de grupos (dimensão, constituição e duração).....	46
1.8. Grupos: atribuição de papéis .....	49
1.9. Sala de aula: disposição .....	51
1.10. Grupos: avaliação .....	52
2. Metodologia.....	54
2.1. Definição do problema e objetivos de investigação.....	54
2.2. Tipo de investigação .....	55
2.3. Amostra e justificação da sua escolha .....	56
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa .....	59
2.5. Procedimento.....	61

2.6. Análise e tratamento de dados .....	62
3. Apresentação dos dados .....	64
3.1. Dados relativos aos professores .....	64
3.2. Dados relativos aos alunos .....	76
4. Discussão dos dados .....	86
Conclusão .....	91
Referências Bibliográficas .....	95
Anexos .....	102
Anexo 1 - Planificação n.º 2, n.º 6 e n.º 10: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 2 - Planificação n.º 13: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 3 - Planificações 1.º CEB: Expressões.....(em formato digital)	
Anexo 4 - Planificação n.º 13, n.º 21 e n.º 24: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 5 - Relatórios críticos: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 6 - Planificações 1.º CEB: Programas e Metas.....(em formato digital)	
Anexo 7 - Planificações 1.º CEB: Articulação das diversas áreas disciplinares.....(em formato digital)	
Anexo 8 - Planificações 2.º Semestre: 1.º CEB e fichas de trabalho adaptadas.....(em formato digital)	
Anexo 9 - Planificações 1.º CEB: Trabalho de grupo.....(em formato digital)	
Anexo 10 - Reflexão da dinamização de recreios: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 11 - Planificações 1.º CEB: Avaliação.....(em formato digital)	
Anexo 12 - Planificação n.º 17: 1.º CEB..... (em formato digital)	
Anexo 13 - Planificação n.º 8: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 14 - Projeto de relação escola e família: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 15 - Plano de turma 2.º Semestre: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 16 - Certificado.....(em formato digital)	
Anexo 17 - Planificações 24 de outubro e 24 de maio: EPE.....(em formato digital)	
Anexo 18 - Relatório Semanal 14 e 15 de novembro: EPE.....(em formato digital)	
Anexo 19 - Reflexões Finais 1.º e 2.º Semestre: EPE.....(em formato digital)	
Anexo 20 - Projeto de Envolvimento da Família: EPE.....(em formato digital)	
Anexo 21 - Planificações 18 de outubro e 9 de maio: EPE.....(em formato digital)	
Anexo 22 - Fotografias dos materiais desenvolvidos: EPE.....(em formato digital)	
Anexo 23 - Plano de atividades trimestral (3.º Período) e Planificação 23 de maio: EPE.....(em formato digital)	
Anexo 24 - Planificações 3 de abril e 9 de maio: EPE.....(em formato digital)	

Anexo 25 - Planificação 14 de novembro: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 26 - Sistema de Acompanhamento das Crianças: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 27 - Planificações focadas numa criança: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 28 - Planificação 17 de outubro: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 29 - Fotografias da atividade "Doce ou travessura?": EPE.....	(em formato digital)
Anexo 30 - Fotografias do teatro "Missão B612": EPE.....	(em formato digital)
Anexo 31 - Fotografias do conto "Ciclo do livro": EPE.....	(em formato digital)
Anexo 32 - Planificação 22 de março e fotografias: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 33 - Fotografias do cultivo da horta e do jardim: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 34 - Fotografias do trabalho por projeto: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 35 - Certificado.....	(em formato digital)
Anexo 36 - Certificado.....	(em formato digital)
Anexo 37 - Certificado.....	(em formato digital)
Anexo 38 - Certificado.....	(em formato digital)
Anexo 39 - Certificado.....	(em formato digital)
Anexo 40 - Certificado.....	(em formato digital)
Anexo 41 – Quadro de benefícios da aprendizagem cooperativa .....	103
Anexo 42 – Fichas próprias .....	106
Anexo 43 – Questionário aos professores .....	108
Anexo 44 – Questionário aos alunos .....	113
Anexo 45 – Autorização da Direção-Geral de Educação .....	117
Anexo 46 – Pedido de autorização aos Agrupamentos de Escolas .....	119
Anexo 47 – Declaração dos professores .....	120
Anexo 48 – Pedido de autorização aos pais/Encarregados de Educação.....	121
Anexo 49 – Dados relativos à pergunta n.º 8 de resposta aberta do questionário aos professores.....	122
Anexo 50 – Dados relativos à pergunta n.º 17 (aspetos positivos) de resposta aberta do questionário aos professores.....	124
Anexo 51 – Dados relativos à pergunta n.º 17 (aspetos negativos) de resposta aberta do questionário aos professores.....	126
Anexo 52 – Dados relativos à pergunta n.º 8 de resposta aberta do questionário aos alunos.....	128

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos professores por sexo .....	57
Tabela 2 - Distribuição dos professores por idades .....	57
Tabela 3 - Distribuição dos professores por tempo de serviço .....	58
Tabela 4 - Distribuição dos professores por habilitação académica .....	58
Tabela 5 - Distribuição dos alunos por sexo .....	58
Tabela 6 - Distribuição dos alunos por idades .....	59
Tabela 7 - Grau de importância atribuída ao trabalho de grupo.....	64
Tabela 8 - Frequência da utilização do trabalho de grupo .....	65
Tabela 9 - A utilização do trabalho de grupo por áreas disciplinares .....	66
Tabela 10 - Principais razões pela qual utiliza o trabalho de grupo, com mais frequência, em determinada(s) área(s) disciplinar(es) .....	68
Tabela 11 - Frequência de utilização do trabalho de grupo .....	69
Tabela 12 - Frequência do ano de escolaridade mais adequado.....	69
Tabela 13 - Constituição de um grupo de trabalho .....	70
Tabela 14 - Número de elementos num grupo de trabalho.....	70
Tabela 15 - Frequência das tarefas realizadas na concretização do trabalho de grupo .....	71
Tabela 16 - Competências desenvolvidas com o trabalho de grupo .....	72
Tabela 17 - Tipo de atividades/tarefas.....	72
Tabela 18 - Formação em relação às questões de organização e desenvolvimento do trabalho de grupo .....	73
Tabela 19 - Grau de formação .....	73
Tabela 20 - Aspectos positivos relacionados com o trabalho de grupo .....	74
Tabela 21 - Aspectos negativos relacionados com o trabalho de grupo .....	76
Tabela 22 - Grau de importância atribuída ao trabalho de grupo.....	77
Tabela 23 - Grau de satisfação face ao trabalho de grupo .....	77
Tabela 24 - Constituição de um grupo de trabalho .....	77
Tabela 25 - Número de elementos num grupo de trabalho.....	78
Tabela 26 - Área disciplinar preferida para desenvolver trabalhos de grupo .....	78
Tabela 27 - Exemplo de trabalhos de grupo realizados .....	80
Tabela 28 - Aprende melhor se trabalhar em grupo .....	81
Tabela 29 - Capacidade de respeitar o tempo.....	82
Tabela 30 - Frequência com que fala num tom de voz baixo.....	82

Tabela 31 - Frequência com que incentiva/encoraja os colegas.....	83
Tabela 32 - Contribuição com ideias e opiniões .....	83
Tabela 33 - Capacidade para escutar atentamente os colegas .....	83
Tabela 34 - Frequência com que espera pela sua vez para falar .....	84
Tabela 35 - Capacidade para respeitar a opinião dos outros colegas .....	84
Tabela 36 - Frequência com que costuma ser porta-voz do grupo .....	85
Tabela 37 - Frequência da escolha do porta-voz do grupo.....	85

## **Índice de abreviaturas**

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

3.º CEB – Terceiro Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AVISPT21 – Associação de Viseu dos Portadores de Trissomia 21

DGE – Direção-Geral de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

IPV – Instituto Politécnico de Viseu

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

## **Introdução geral**

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Estas unidades curriculares promoveram, em nós, inúmeras aprendizagens, desenvolvendo, entre outras, a capacidade de investigar e de refletir sobre as práticas. Segundo Figueiredo (2017), ser professor exige a capacidade “de investigar as próprias práticas e aprender com esse processo, divulgando e discutindo o conhecimento produzido” (p.18). Para além disto, os saberes teóricos adquiridos ao longo da nossa formação foram colocados em ação, através da prática em contexto, esta ligação entre a teoria e a prática é essencial para a formação de educadores/professores.

O atual Relatório integra duas partes distintas. Na primeira fazemos uma caracterização dos contextos onde foram desenvolvidos os estágios das unidades curriculares de PES I e II no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e PES I e II na Educação Pré-Escolar (EPE), como forma de enquadrar as práticas dando a conhecer as turmas e o grupo de crianças. De seguida, tendo por base o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, procedemos à apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências referentes aos dois níveis (EPE e 1.º CEB).

Na segunda parte, apresentamos um trabalho de investigação que incide sobre as perspetivas dos professores e dos alunos relativamente ao trabalho de grupo e a sua utilização nas diversas áreas disciplinares do 1.º CEB.

A metodologia de trabalho de grupo, na perspetiva de Lopes e Silva (2008), surge pela necessidade da escola “assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (p.3). Ou seja, o aluno, em colaboração/cooperação “com os seus colegas e professores, realiza a aprendizagem, colocando os seus conhecimentos em interação com os novos conhecimentos a aprender” (Barreira & Moreira, 2004, p.19).

Contudo, o trabalho de grupo não é uma prática geralmente aceite, porque implica uma organização do processo de ensino-aprendizagem distinta dos modelos tradicionais. Como refere Pato (1995, p.60), “as funções do professor são diferentes das desempenhadas com outras práticas metodológicas em que não se prevê esta

forma de desenvolvimento para as atividades”. Além desta razão, existem diversas discordâncias relativamente às idades em que a metodologia deve começar a ser desenvolvida, assim como os benefícios que esta possa vir a proporcionar aos alunos. (Guedes, Cardoso, & Rocha, 2014).

A necessidade de estudar esta temática despontou, sobretudo, de não nos ter sido possível identificar nos períodos de observação em contexto de 1.º CEB, a implementação de processos de aprendizagem com a envolvimento do trabalho de grupo e isso suscitou-nos a curiosidade por saber mais relativamente a esta metodologia.

Ao longo desta investigação procurámos conhecer a perspetiva dos professores e dos alunos do 1.º CEB acerca do trabalho de grupo, ou seja, saber qual a importância atribuída a esta metodologia, quais as áreas disciplinares mais vezes promovidas e a que os alunos preferem para desenvolver o trabalho de grupo, bem como averiguar qual a formação dos professores neste âmbito.

A segunda parte do Relatório encontra-se estruturada em quatro secções. Na primeira secção procedemos à revisão da literatura onde começamos por contextualizar o 1.º CEB no Sistema de Ensino Português, depois é apresentada uma abordagem às áreas disciplinares e, de seguida, ao papel e função do professor deste nível de ensino. Posteriormente, é dada a conhecer a análise da metodologia de trabalho de grupo. Aqui serão definidos conceitos, vantagens e desvantagens, tipos de grupos, formação de grupos (dimensão, constituição e duração), atribuição de papéis, disposição da sala de aula e avaliação relativa a esta metodologia.

Concluído o enquadramento teórico, expomos a metodologia utilizada na realização da investigação. Aqui, enunciamos o problema em estudo e os objetivos, referimos o tipo de investigação, caracterizamos a amostra e justificamos a sua escolha, apresentamos as técnicas e os instrumentos de pesquisa, descrevemos o procedimento e, por fim, analisamos e tratamos os dados.

Na terceira secção, apresentamos os resultados obtidos, primeiro, os relativos aos professores do 1.º CEB e, de seguida, os dos alunos do 4.º ano de escolaridade. A última secção refere-se à análise e discussão dos resultados apresentados anteriormente, tendo por base a revisão da literatura efetuada.

Finalizamos com a conclusão geral do Relatório, procurando integrar a reflexão global do percurso profissionalizante da nossa formação com a síntese das conclusões do estudo empírico desenvolvido.

# **Parte I**

## **Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Nota introdutória**

A primeira parte do Relatório Final de Estágio tem como intuito refletir criticamente acerca do trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em particular no que respeita às unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II no 1.º CEB e Prática de Ensino Supervisionada I e II na EPE.

O 1.º CEB assume uma grande importância, tal como é sustentado pelo Ministério da Educação (2004), pois o ensino básico integra a etapa da escolaridade onde se realiza, de forma mais vasta, o princípio democrático que enforma todo o sistema educativo, contribuindo para uma maior democratização da sociedade.

Já no que respeita à EPE, esta é considerada como a primeira etapa da educação básica. Neste nível, o currículo desenvolve-se com uma articulação plena das aprendizagens, isto é, os espaços são geridos de forma flexível e as crianças são motivadas para participarem ativamente na planificação das suas aprendizagens. Para além disto, é neste contexto educativo que se proporciona um ambiente estimulante e se promovem aprendizagens diversificadas e significativas para a criança, que irão contribuir para uma maior igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 2016).

A prática desenvolvida nestas unidades curriculares torna-se fundamental numa futura prática de ensino, uma vez que nos permitiu estar em contacto com a realidade pedagógica, na qualidade de futuros professores/educadores, sobre a qual tivemos de refletir aprofundadamente. Os momentos de reflexão sobre a prática são fundamentais, porque a experiência por si só não é formadora, formadora é a reflexão que fazemos sobre a nossa prática. Na realidade, a experiência é essencial, mas só se transforma em conhecimento através de uma análise sistemática das práticas. Na perspetiva de Oliveira e Serrazina (2002), refletir é importante porque “fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (p.29). Quando um educador não exerce estes momentos de reflexão vai continuar a cometer os mesmos erros e a agir de acordo com a rotina.

Neste sentido, esta primeira parte está dividida em dois momentos cruciais. O primeiro corresponde à caracterização dos contextos onde foram desenvolvidos os estágios das unidades curriculares de PES I e II no 1.º CEB e PES I e II na EPE. Por fim, no segundo expomos uma apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências tendo por base o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

Ao longo da apreciação crítica são apresentadas evidências ocorridas ao longo dos estágios. Estas apreciações são visíveis, em anexo, num CD, juntamente com algumas planificações, reflexões, projetos de envolvimento da família, avaliação das crianças, fotografias de materiais e atividades promovidas ao longo dos semestres em que desenvolvemos a nossa prática pedagógica.

## **1. Contextualização dos estágios desenvolvidos**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico por nós frequentado habilita para a docência no âmbito da EPE e do 1.º CEB. Neste intuito, frequentámos diversas unidades curriculares semestrais, no entanto, a PES foi a unidade que esteve sempre presente nos quatro semestres, o que nos permitiu obter, enquanto futuros professores/educadores, um conjunto diferenciado de experiências de prática em contextos de ensino. Ou seja, as unidades curriculares possibilitaram conhecer melhor a realidade escolar, permitindo assim um maior contacto e proximidade com a mesma, o que constituiu um fator essencial para a nossa formação profissional.

Ao grupo, para além da concretização do estágio no 1.º CEB e na EPE, foi solicitado a realização de outras tarefas, como a elaboração de planificações, relatórios críticos após as intervenções, projetos de envolvimento da família, relatórios de caracterização do ambiente educativo, planificações focadas numa criança, avaliação dos alunos/crianças, assim como relatórios da intervenção no espaço exterior e da dinamização de recreios. Para além disto, a PES permitiu-nos também ter contato com diversos profissionais de educação, alunos/crianças, bem como com os vários documentos orientadores, quer do 1.º CEB quer da EPE, como é o caso dos programas das diversas áreas disciplinares e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Um aspeto que se mostrou de grande relevância ao longo das PES foram os momentos de reflexão acerca da prática, todas as discussões/reflexões realizadas antes, durante e após o trabalho desenvolvido auxiliaram imenso a prática, porque ajudaram-nos “a reflectir sobre estratégias, situações, contextos e metodologias” (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves, & Pinheiro, 2007, p.130).

No primeiro ano de mestrado, quando frequentámos a PES I em contexto de 1.º CEB, tivemos a oportunidade de trabalhar com uma turma do 3.º ano de escolaridade; já na PES II trabalhámos com uma turma do 2.º ano, ambas de Escolas Básicas do 1.º CEB da zona urbana da cidade de Viseu.

No segundo ano, o estágio concretizou-se na EPE, onde desenvolvemos o nosso trabalho com um grupo de crianças de um Jardim de Infância da zona urbana de Viseu.

## **1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A PES I teve início no dia 5 de outubro de 2015 e concretizou-se ao longo de onze semanas, sendo desenvolvida em dois dias da semana (segundas e terças-feiras). Durante este período contámos com a colaboração/orientação da orientadora cooperante e com a supervisão de dois professores da ESEV.

A escola funciona em três horários diferentes, o horário duplo da manhã (08h00m às 13h00m), o horário de regime normal (09h00m às 16h30m) e o horário duplo da tarde (13h00m às 18h00m). A turma com que trabalhámos funcionava no horário de regime normal.

A turma do 3.º ano é composta por vinte e cinco alunos, sendo nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Esta turma é muito heterogénea, uma vez que demonstra vários ritmos de aprendizagem e de trabalho. O comportamento da turma, em geral, é satisfatório, à exceção de um aluno que revela um comportamento pouco adequado a sala de aula, pois está constantemente distraído, o que interfere na postura dos restantes alunos, bem como no aproveitamento/rendimento dos mesmos. Contudo, os alunos estão bastante motivados e interessados para aprender novos conteúdos, procurando sempre saber mais, o que salienta a sua curiosidade. A turma não possui nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A orientadora cooperante e os supervisores tiveram um papel fundamental na nossa formação, pois demonstraram-se sempre dispostos a ajudar, apoiar e a tirar dúvidas quando necessitávamos. A relação de amizade e profissionalismo criada com a orientadora cooperante e o entusiasmo dos alunos foi essencial, tornando-se numa mais-valia para a nossa integração na turma, bem como na escola.

Relativamente à PES II esta decorreu no segundo semestre e o estágio realizou-se numa Escola Básica do 1.º CEB da zona urbana da cidade de Viseu, onde trabalhámos com uma turma do 2.º ano de escolaridade.

Esta prática teve início no dia 22 de fevereiro de 2016 e concretizou-se ao longo de doze semanas. Durante este período contámos com a colaboração da orientadora cooperante e com a supervisão de dois professores da ESEV.

A escola funciona em regime normal, ou seja, no período da manhã e da tarde, das 9h00m às 16h45m, interrompido pelo intervalo da manhã, pelo período de almoço e pelo intervalo da tarde.

A turma em questão é composta por vinte e três alunos, sendo dezasseis do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. No que se reporta às características, necessidades, interesses, motivações e ritmos de aprendizagem, a turma é bastante heterogénea. A quatro alunos é prestado apoio por um professor de apoio, duas vezes por semana, pois estes apresentam algumas dificuldades de aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares. Salientamos que um dos alunos se encontra matriculado no 2.º ano, mas a desenvolver conhecimentos do 1.º ano de escolaridade. Visto que é uma turma com diferentes níveis de aproveitamento, esta exigiu, da nossa parte, práticas de ensino mais ajustadas ao real contexto e nível de aprendizagem, de modo a não comprometer o seu desenvolvimento/rendimento escolar. No geral, os alunos mostram bastante motivação e empenho na realização das atividades/tarefas. Esta turma não tem nenhum aluno com NEE.

Ao longo deste semestre tivemos sempre o auxílio da orientadora cooperante e dos supervisores, pois sempre que precisávamos de esclarecer dúvidas que nos iam surgindo no decorrer da prática pedagógica, estes sempre se mostraram disponíveis. No que diz respeito à relação criada com a orientadora cooperante, foi uma relação de amizade e bastante profissionalismo, o que se tornou crucial para a nossa formação. Além destes indicadores, a motivação e o carinho dos alunos foi fundamental para nos sentirmos integradas na turma e na comunidade educativa.

## 1.2. Na Educação Pré-Escolar

A prática pedagógica do primeiro semestre teve início no dia 10 de outubro de 2016 e concretizou-se ao longo de dez semanas, enquanto que a do segundo semestre teve início no dia 6 de março de 2017 e realizou-se durante sete semanas. No decorrer dos semestres contámos com a colaboração/orientação da educadora cooperante e com a supervisão de duas professoras da ESEV.

Um aspeto a realçar é que no primeiro semestre tínhamos dois dias de estágio por semana (segundas e terças-feiras) e no segundo semestre aumentou mais um dia, ou seja, estagiámos às segundas, terças e quartas-feiras, porém uma das semanas realizou-se de segunda a sexta-feira.

O Jardim de Infância funcionava das 8 horas às 19 horas, sendo que o horário da componente letiva era das 9 horas às 12 horas e das 13 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos.

O grupo, no primeiro semestre, era composto por vinte e quatro crianças e em meados de fevereiro entrou mais uma criança do sexo masculino, passando para dezassete do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Quatro das crianças possuem três anos, doze têm quatro anos, seis crianças com cinco anos e as restantes têm seis anos de idade. Neste grupo predominam crianças com quatro anos de idade, contemplando ainda sete crianças finalistas. É um grupo muito heterogéneo, mas esta heterogeneidade reveste-se de grande importância, pois a interação entre as crianças de diferentes idades e com conhecimentos diversificados promove o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. É importante ainda referir que não existe nenhuma criança com NEE; contudo, existem duas crianças que são acompanhadas, semanalmente, por uma Educadora da Intervenção Precoce, três crianças a frequentar a terapia da fala, devido às dificuldades ao nível da fala (articulação e problemas fonológicos) e uma criança a ser analisada/acompanhada pela psicóloga do Agrupamento.

A educadora cooperante e as supervisoras tiveram um papel crucial na nossa formação, pois demonstraram sempre disposição para apoiar na preparação das intervenções e a tirar dúvidas quando necessitávamos. A relação de amizade e profissionalismo criada com a educadora cooperante e o entusiasmo das crianças foi essencial, tornando-se numa mais-valia para a nossa integração no grupo, bem como no Jardim de Infância.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

O processo de avaliação é complexo e especialmente difícil, principalmente no que diz respeito à autoavaliação. Contudo, torna-se essencial para que possamos rever e refletir sobre as nossas práticas, bem como compreender o que é preciso alterar e melhorar ao longo do nosso percurso.

Tendo por base o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, no qual são apresentados os padrões de desempenho docente que definem “as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (p.52300), o presente documento encontra-se estruturado em quatro dimensões fundamentais: a primeira é a vertente “profissional, social e ética” que faz referência ao “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, ao “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”, e ao “compromisso com o grupo de pares e com a escola” (p.52301); a segunda dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” diz respeito à preparação, organização e realização das atividades letivas, à “relação pedagógica com os alunos” e ao “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (p.52301); a terceira dimensão da “participação na escola e relação com a comunidade educativa” faz alusão ao envolvimento dos pais e Encarregados de Educação no desenvolvimento de atividades; e a última dimensão do “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” refere-se à “formação contínua e desenvolvimento profissional” (p.52302).

Das diversas dimensões referidas no Despacho, temos a consciência que não foi possível dar resposta a todos os indicadores, devido ao período de tempo dos estágios, o que nos impossibilitou desempenhar e tomar algumas atitudes consideradas necessárias, uma vez que a nossa prática tinha de se aproximar da da educadora cooperante onde estávamos a desenvolver o nosso estágio.

## **2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A dimensão “profissional, social e ética” representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente e nesse sentido consideramos que há indicadores que nos permitem aferir que desenvolvemos satisfatoriamente as nossas práticas. Recorremos de forma continuada à investigação atualizada para desenvolver o nosso próprio saber. Ao longo das práticas, na preparação das planificações ou de alguns conteúdos, principalmente da área disciplinar de Estudo do Meio, a investigação tornou-se fundamental, garantindo-nos assim uma melhor preparação a nível científico (cf. anexo 1), indo assim ao encontro do preconizado no indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301).

Valorizámos sempre as diferentes culturas dos alunos, considerando continuamente os saberes de cada um, garantindo o bem-estar dos mesmos. O indicador referido anteriormente está evidente numa aula da PES I onde retratamos as diferentes tradições de Natal dos alunos da turma (cf. anexo 2).

Investimos sempre na qualidade das aprendizagens dos alunos, promovendo o desenvolvimento integral de cada um, pois nas nossas intervenções preocupámo-nos sempre em trabalhar todas as áreas disciplinares, incluindo as Expressões Artísticas e a Expressão e Educação Físico-Motora, conscientes que estas continuam a ter um lugar pouco significativo nas práticas letivas dos professores do 1.º CEB. No desenvolvimento das nossas práticas tivemos sempre em consideração o desenvolvimento das diferentes Expressões, sendo esta uma prática semanal, em que, muitas vezes, estas constituíam uma prática de trabalho interdisciplinar (cf. anexo 3). Para além destas áreas também proporcionámos o desenvolvimento/trabalho da Educação para a Cidadania, uma vez por semana, onde trabalhámos os temas de educação ambiental e educação financeira (cf. anexo 4). Fomos norteados assim pela perspetiva de que a Educação para a Cidadania contribui para a formação de alunos responsáveis, autónomos, que conhecem e praticam os seus direitos e deveres.

No decorrer do nosso estágio, no final de cada semana, foi-nos proposta a realização de um relatório crítico-reflexivo (cf. anexo 5), com o intuito de refletirmos acerca das nossas práticas, pois a reflexão é um momento imprescindível de aprendizagem. Na perspetiva de Gómez (1995, citado por Ramalho, 2015), a reflexão implica a “imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências

afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (p.260). Na verdade, cada pessoa reflete de forma espontânea sobre a sua prática, mas as mudanças resultam da reflexão planeada e regular. O pensamento reflexivo constituído pelo “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p.25).

Relativamente à segunda dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, que operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais – planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, consideramos possuir conhecimento científico, pedagógico e didático inerente às diferentes áreas disciplinares do 1.º CEB.

Tentámos sempre desenvolver atividades que fossem ao encontro dos objetivos previstos no Projeto Educativo, das planificações mensais e que estivessem de acordo com os programas e as metas curriculares das diferentes áreas disciplinares, adequando-as ao respetivo nível de ensino. Para a execução das planificações recorriamos a estes documentos para nos orientarmos, pois como refere o indicador, a planificação deve estar em concordância com as “finalidades e as aprendizagens previstas no currículo” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301). Sempre que era pertinente integrávamos as tecnologias da informação e comunicação nas nossas práticas, como por exemplo, o computador, videoprojetor e quadro interativo, de forma a diversificar as atividades/tarefas e a tornar as aulas mais motivadoras e estimulantes para a aprendizagem dos alunos (cf. anexo 6). Para que as aprendizagens dos alunos fossem mais significativas e integradas, promovemos a articulação entre as diversas áreas disciplinares, ou seja, consoante o tema/conteúdo articulávamos o mesmo nas diferentes áreas disciplinares (cf. anexo 7), tendo como finalidade obter uma visão unitária do saber e não uma “fragmentação disciplinar de forma desarticulada e descontextualizada” (Marchão, 2012, p.46).

Ao longo dos dois semestres conhecemos os interesses, dificuldades e aptidões dos alunos, de forma ajudá-los de uma maneira eficaz. Mas, no que diz respeito ao indicador “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), só na PES II é que tivemos a oportunidade de desenvolver estratégias adequadas e diferenciadas relativas às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, uma vez que a turma possuía alunos com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e, como tal, realizámos fichas diferentes para um aluno, individualizando assim o ensino (cf. anexo 8). Além

deste aluno, focávamos também a nossa atenção nos restantes alunos de forma particular, mas só quando necessário, pois existia um professor de apoio responsável pelos mesmos, ou seja, procurámos estar sempre atentos às dificuldades e progressos, mostrando-nos disponíveis às suas solicitações. Com o desenvolvimento destas estratégias promovemos ambientes de aprendizagem em que predominou uma relação de respeito e de crescimento e, de igual modo, onde o aluno foi ativo no processo de construção do seu conhecimento, tal como apontado pela teoria construtivista. Elias (1992, citada por Leão, 1999) considera o aprendiz um ser ativo “aquele que não espera passivamente que alguém lhe venha ensinar alguma coisa para começar a aprender”, pois, por si, reorganiza, “a sua ação em direção à construção do conhecimento” (p.201).

Contudo, no que concerne à organização do grupo, privilegiámos nas nossas práticas o trabalho colaborativo, desenvolvendo nos alunos a interajuda, a cooperação, o respeito pelo outro, a autonomia e o espírito de grupo. Ao longo das intervenções, os trabalhos realizaram-se a pares e em grupos de três a cinco elementos (cf. anexo 9).

No decorrer das nossas práticas, um aspeto que considerámos fundamental para o êxito das aprendizagens dos alunos relaciona-se com a “comunicação com rigor” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), ou seja, tentámos usar sempre de forma correta o português, tanto na sua vertente oral como na sua vertente escrita, pois um professor deve utilizar um discurso adequado à faixa etária dos seus alunos, um discurso claro, acessível, coerente, sem erros, uma vez que este constitui um dos meios da sua ação formativa, ou seja, procurámos utilizar sempre uma comunicação rigorosa e efetiva. Os alunos retêm facilmente a linguagem dos seus professores, segundo Andrade (2005), quando usamos a linguagem para interagir estamos a influenciar o outro e a ser influenciados. Por isso, quanto mais rico e cuidado for o nosso discurso, melhor contribuirá para as aprendizagens dos alunos.

Na PES II uma das tarefas desenvolvidas foi a dinamização de recreios (cf. anexo 10). O espaço de recreio constitui um espaço de grande relevância na autoformação dos alunos, porque “é neste contexto onde se aprendem muitas lições para a vida”, os alunos “aprendem a socializar-se, a cooperar, a negociar, a ser assertivos e a defender os seus interesses” (Pereira, Pereira, & Condessa, 2013, p.666). Além disto, é uma das partes do dia em que os alunos brincam livremente sem nada planeado e organizado. Na dinamização das atividades disponibilizámos aos alunos uma série de materiais como cordas, arcos e bolas, para que os alunos

pudessem explorar de forma livre e autónoma as potencialidades dos materiais. Ao longo da atividade, os alunos mostraram ser muito criativos na exploração dos diferentes materiais.

Outro aspeto que tentámos sempre abordar reporta-se à avaliação. Nas diferentes planificações elaboradas, a avaliação constituiu uma das nossas principais preocupações, permitindo-nos perceber se os conteúdos que estavam a ser lecionados eram compreendidos pelos alunos, para assim conseguir averiguar o que foi adquirido. Recorremos também à observação, atividades/tarefas de consolidação ou a fichas formativas (cf. anexo 11).

Quanto à terceira dimensão “participação na escola e relação com a comunidade” que considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade, considerámos ter sido capazes de colaborar com os vários intervenientes da comunidade educativa, mostrámos sempre grande receptividade às saídas da escola, tanto na PES I como na PES II, de que é exemplo, o acompanhamento dos alunos a espetáculos de teatro. Na PES I fomos ver um teatro de Natal, apresentado na aula magna do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), promovido pela Junta de Freguesia de Viseu, para todos os alunos do 1.º CEB (cf. anexo 12). Na PES II assistimos a um teatro intitulado “Amá-la com estórias”, promovido na semana da leitura pela companhia de teatro Onomatopeia da Associação Cultural ZunZun (cf. anexo 13).

Temos a consciência, como futuros professores, que uma maior interação entre a escola e os pais/Encarregados de Educação irá promover um melhor desenvolvimento nos alunos. Segundo Dutschke (2009), os pais “não podem delegar, na totalidade, a sua responsabilidade e dever de educar, na escola e [professores], devendo ser, também, actores activos e pró activos na educação dos seus filhos” (p.1). No que concerne ao indicador “envolvimento em acções que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, p.52302) destacamos que nos foi possível orientar um projeto de relação escola e família denominado “Organização e Tratamento de dados”, em que contámos com a colaboração de um encarregado de educação. Este projeto constituiu uma das tarefas a desenvolver no âmbito da PES I. Visto que o encarregado de educação era professor de Matemática, achámos por bem desenvolver uma tarefa nesta área disciplinar, na medida em que os alunos da turma demonstravam ter algumas dificuldades na mesma. A tarefa envolveu a recolha de

dados, contagens, tabelas de frequências absolutas, amplitude, moda, gráfico de barras e pictogramas. Ao longo da tarefa, os alunos ficaram entusiasmados, interessados e motivados, pois o encarregado de educação captou desde o início a sua atenção, desenvolvendo a tarefa de forma bastante lúdica (cf. anexo 14).

Na PES II foi-nos solicitada a elaboração de um Plano de Turma, o qual construímos sobre a turma onde desenvolvemos o nosso estágio (cf. anexo 15). Salientamos que não participámos na construção de nenhum documento orientador da vida da escola, visto que os estágios não começaram no início do 1.º período e quando iniciámos a nossa prática pedagógica, os documentos orientadores já estavam todos elaborados.

Relativamente à quarta e última dimensão “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, esta requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional. Face ao exposto, consideramos que procurámos sempre refletir sobre as nossas práticas ao longo dos semestres, com a elaboração dos relatórios críticos e com as reflexões críticas realizadas com as orientadoras cooperantes e os supervisores, bem como mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o nosso desempenho profissional. Tentámos assim ir ao encontro da perspetiva de Ponte (1996,1998), quando refere que o desenvolvimento profissional é considerado uma aprendizagem contínua do professor que envolve o desenvolvimento de novos conhecimentos, capacidades e estratégias, que lhe permite melhorar as suas práticas.

Ao longo destes dois semestres, o trabalho foi realizado pelas duas estagiárias, ou seja, desenvolvido em diáde trabalhando assim colaborativamente, o que aumentou o espírito de equipa, a confiança e a interação. Por trabalharmos já há algum tempo juntas, conhecendo-nos e sabendo das capacidades de cada uma, essas componentes foram fundamentais para conseguirmos dar resposta aos obstáculos com que nos deparamos ao longo do todo o percurso. Ajudámo-nos mutuamente durante todas as intervenções, tanto de grupo, como individuais. Este trabalho colaborativo possibilitou uma partilha de conhecimentos/saberes e experiências que se tornaram um fator de enriquecimento na nossa formação, o que vai ao encontro do que nos diz Roldão (2007), quando menciona que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27).

Como futuros professores, estamos conscientes da necessidade de uma formação ao longo da vida, pois o professor é um ser em constante aprendizagem e atualização do seu conhecimento. O trabalho do professor é exigente no que respeita ao nível de conhecimento que deve possuir, devido aos diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades dos alunos. Por estes motivos, durante os semestres, efetuámos algumas leituras para nos mantermos sempre atualizadas, como por exemplo, a leitura dos documentos para perceber melhor o conceito de estratégia de ensino; das brochuras alusivas às diferentes áreas disciplinares e; dos artigos sobre a Escola da Ponte.

Além das leituras também participámos no encontro “Olhares sobre a Educação IV” promovido pela ESEV (cf. anexo 16). Além deste encontro, não foi possível realizar nenhuma outra ação de formação, pois não surgiram ações de formação financiadas que pudessem contribuir para o nosso desenvolvimento profissional.

Podemos concluir que os indicadores não foram todos desenvolvidos, contudo, como futuros profissionais e podendo trabalhar com uma turma o ano letivo completo, pretendemos desenvolvê-los de uma forma mais eficaz e contínua, tendo em vista um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Concluída esta fase, temos a perceção de ter adquirido diversas competências, mas que ainda há muito a aprender. Contamos, assim, num futuro próximo, conseguir colocar em prática todos os saberes e competências, bem como crescer e ampliar a nossa experiência, de modo a tornarmo-nos profissionais ainda mais aptos e implicados com a nossa profissão.

## 2.2. Na Educação Pré-Escolar

A primeira dimensão, “profissional, social e ética”, representa a postura que o docente leva a cabo com o propósito de executar a sua prática, fundamentando-se num saber específico, consideramos que existem indicadores que nos possibilitaram aferir um desenvolvimento satisfatório das nossas práticas. Começando pelo indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), revelamos que foi visível este trabalho, algumas vezes, em pequenas pesquisas através das quais encontrávamos informação para desenvolver/auxiliar as planificações. Este ponto pode ser verificado nas planificações do dia 24 de outubro e do dia 24 de maio (cf. anexo 17). Consideramos ser essencial recorrer à investigação atualizada para desenvolver o nosso próprio saber e para dar a conhecer informação atualizada às crianças.

Durante o estágio, no final de cada semana de intervenção, foi-nos solicitada a elaboração de um relatório com o objetivo de refletirmos sobre as nossas práticas, indo assim ao encontro do indicador “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301). Estes momentos de reflexão deram-nos a possibilidade de melhorar e enriquecer as nossas intervenções. No primeiro semestre, a alteração mais significativa foi no momento de acolhimento (cf. anexo 18), esta ocorreu da troca de perspetivas entre as estagiárias e a educadora cooperante. Realizando uma análise comparativa entre o primeiro relatório e o último relatório elaborado podemos constatar que não existe evolução relativamente ao conteúdo dos mesmos, sendo que a reflexão mais significativa acerca de todo o estágio era concretizada no final de cada semestre (cf. anexo 19).

Ao refletirmos sobre as nossas práticas permite-nos desenvolver “novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 39), ou seja, temos a possibilidade de nos interrogar sobre as nossas práticas, para assim podermos melhorar ao longo do nosso percurso. Quem não reflete sobre a sua prática, acomoda-se, repete erros e não mostra ser profissional (Zeichner, 1993). Como futuros educadores devemos ter a capacidade de questionar, problematizar, sugerir e construir conhecimento sustentado em bases sólidas (Lalanda & Abrantes, 1996).

No que diz respeito ao descritor “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico [das crianças]” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), consideramos que cumprimos este domínio com a

implementação do projeto de envolvimento da família, as planificações e com os materiais utilizados.

Começando pelo projeto de envolvimento da família (cf. anexo 20) que consistia na elaboração de dois dossiês sobre arte: um sobre artistas plásticos e outro sobre músicos, pensamos que as pesquisas que as crianças tiveram de executar em conjunto com a família e as apresentações realizadas na sala contribuiriam para o seu enriquecimento cultural e artístico, bem como dos seus colegas.

Investimos muito na qualidade das aprendizagens das crianças, promovendo o desenvolvimento integral de cada criança, pois nas intervenções preocupámo-nos sempre em desenvolver/trabalhar todas as áreas de conteúdo e domínios, incluindo o domínio da Educação Física que, por vezes, ocupa um lugar pouco significativo na EPE. É possível constatar esta evidência nas planificações no dia 18 de outubro e do dia 9 de maio (cf. anexo 21).

Ao longo do tempo, a diversidade de materiais utilizados tornou-se fundamental, tendo em conta as aprendizagens que pretendíamos que as crianças alcançassem. A panóplia de materiais (cf. anexo 22) permitiu diversificar as atividades e tornar as aprendizagens das crianças mais significativas e apelativas.

Em relação ao domínio do “compromisso com o grupo de pares e com a escola” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), começámos por fazer referência ao funcionamento do grupo, pois foi agradável e trabalhámos colaborativamente, o que aumentou o espírito de equipa, a confiança e a interação. Pelo facto de o trabalho ter sido desenvolvido com uma colega conhecida e amiga há alguns anos, o trabalho foi facilitado, porque conhecíamos e sabíamos as capacidades de cada uma, o que foi essencial para dar resposta aos obstáculos com que nos deparámos ao longo de todo o estágio. Este trabalho colaborativo possibilitou uma partilha de saberes e experiências que se tornaram num fator de enriquecimento na nossa formação.

Ainda segundo este indicador procurámos relacionar-nos com a equipa educativa, desde o início que fomos muito bem integradas na mesma, tendo um bom acompanhamento em todo o percurso. A equipa educativa também trabalhava de forma colaborativa, ou seja, as duas salas do Jardim de Infância além de seguirem o mesmo plano de atividades, têm pequenos momentos para discutirem o que vai ser desenvolvido, mais especificamente nas datas festivas.

A segunda dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” é onde reside o eixo principal da profissão, uma vez que envolve a planificação, a operacionalização e regulação das aprendizagens e do ensino.

No decorrer da prática pedagógica tentámos sempre desenvolver atividades que estivessem de acordo com os objetivos previstos no Projeto Educativo, no Plano Anual de Atividades, no Plano de Atividades Trimestral e que também fossem ao encontro das OCEPE, adequando-as às respetivas idades. Para a elaboração das planificações tivemos sempre em consideração que estas devem estar de acordo com as “finalidades e as aprendizagens previstas no currículo” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301). É possível averiguar esta afirmação comparando o plano de atividades trimestral (3.º Período) com a planificação do dia 23 de maio (cf. anexo 23).

No que concerne ao indicador “organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade [das crianças]” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), sempre que era necessário adequávamos as atividades à faixa etária das crianças, visto estas serem muito heterogéneas. Desenvolvíamos atividades para as crianças com três/quatro anos e outras para as crianças de cinco/seis anos (cf. anexo 24). Com o desenvolvimento destas atividades foi possível colmatar algumas dificuldades apresentadas pelas crianças mais novas, bem como trabalhar outras competências.

Porém, no que se refere à organização do grupo, privilegiámos o trabalho em grupos, onde as crianças tiveram oportunidade de confrontar as suas ideias/pontos de vista, estabelecer interações/relações e também ajudar-se umas às outras nas dificuldades que iam manifestando. Durante as intervenções, o número de elementos por grupo com maior predominância foi três e quatro elementos (cf. anexo 25). Outra das preocupações que tínhamos quando construíamos os grupos era que estes fossem compostos por crianças de idades distintas (grupos heterogéneos), para que as ideias discutidas fossem diferentes e umas pudessem influenciar as dos outros.

Um ponto que considerámos crucial para o sucesso das aprendizagens das crianças relaciona-se com a “comunicação com rigor” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), isto é, o uso correto da língua, nomeadamente a língua portuguesa, tanto na sua vertente oral como na sua vertente escrita. Daí que sempre tentámos utilizar um discurso adequado à faixa etária das crianças, um discurso claro, acessível, coerente, sem erros, visto que este constitui um dos meios da nossa ação formativa, ou seja, procurámos utilizar sempre uma comunicação rigorosa e efetiva. As crianças retêm com facilidade a linguagem dos seus educadores daí que tentámos que o nosso discurso fosse cuidado e rico, o que cremos ter contribuído para as aprendizagens das crianças.

Para obtermos uma perspetiva do desenvolvimento e dos progressos da aprendizagem do grupo em geral e de cada criança em particular, efetuámos a

avaliação das crianças. Conseguimos executar a avaliação das crianças com as observações contínuas que realizámos ao longo do estágio e também com os diálogos que íamos tendo com a educadora cooperante, pois esta tem mais contacto com as crianças e conhecia-as melhor do que nós estagiárias.

Pela importância que a avaliação possui, avaliámos o grupo e três crianças à nossa escolha, com idades diferentes. Para executar este trabalho recorremos ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), à ficha 1g (avaliação geral do grupo) e 1i (avaliação individualizada). Estas fichas permitiram-nos avaliar o bem-estar emocional, a implicação das crianças, as competências pessoais e sociais (atitudes, comportamento no grupo e domínios essenciais). Ao longo do processo de preenchimento das fichas conseguimos compreender o desenvolvimento das atitudes, a competência social, a autoestima, a linguagem, a motricidade e a compreensão relativamente ao mundo, isto é, possibilitou-nos perceber o que as crianças já adquiriram e quais as dificuldades que possuem, para assim as tentar colmatar (cf. anexo 26).

Outro parâmetro para colmatar as dificuldades e avaliar a evolução das crianças foi a realização de planificações focadas numa criança (cf. anexo 27), pois a planificação e a avaliação são interdependentes. De acordo com o Ministério da Educação (2016, p.14), “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização”. Ao longo das intervenções fomos conhecendo os interesses, as dificuldades, o modo como a criança aprendia e pensava e o que era capaz de fazer. Com as informações que recolhemos através da observação escolhemos sete crianças para implementar as planificações. A elaboração destas planificações permitiu-nos compreender a importância do que é planear e pensar atividades individualizadas para as crianças, porque assim pode-se colmatar as dificuldades das mesmas de uma forma mais rápida e eficiente, além disto também possibilita despertar a curiosidade por novos conceitos nas crianças.

A dimensão “participação na escola e relação com a comunidade” está presente no exercício da profissão docente, de uma forma integrada, contribuindo assim para a escola enquanto instituição, mas também na comunidade em que está inserida.

Consideramos ter sido capazes de colaborar com os vários intervenientes do processo educativo, desde outras educadoras e professoras do 1.º CEB, assistentes operacionais, pais e comunidade educativa. Fomos recetivas a atividades desenvolvidas em colaboração com toda a comunidade educativa, com outro grupo de

crianças e também saídas do Jardim de Infância. Exemplos dessa colaboração foram a “semana da alimentação”, o “dia das bruxas”, a “festa de Natal”, a “semana da leitura” e o “Dia da Árvore”.

Na PES I desenvolvemos duas atividades na “semana da alimentação”, a primeira consistiu na leitura da história “O menino que não gostava de sopa” de Cidália Fernandes com o auxílio de diapositivos e a outra foi cantar e acompanhar com gestos a canção “Come a sopa, vá lá” do Avô Cantigas (cf. anexo 28). No “dia das bruxas”, como era tradição na escola ocorreu a atividade “Doce ou travessura?”, em que as crianças do Jardim de Infância foram até as salas do 1.º CEB (cf. anexo 29). Na “festa de Natal” fomos assistir ao espetáculo de teatro “Missão B612” de Sofia Moura e Ali Ahmed, na aula magna do IPV, promovida pela Junta de Freguesia de Viseu (cf. anexo 30).

Na PES II, na “semana da leitura” assistimos ao conto da história “O ciclo do livro” de Cristina Quental e Mariana Magalhães. Este momento foi dinamizado por um contador de histórias (cf. anexo 31). No “Dia da Árvore” foi-nos apresentada uma história relacionada com o tema em suporte digital e no espaço exterior foram plantadas duas árvores (cf. anexo 32). As cinco atividades, à exceção da “semana da leitura”, foram destinadas às crianças do Jardim de Infância e aos alunos do 1.º CEB.

Como futuros educadores, somos sabedores que devemos ter em atenção que a colaboração dos pais/Encarregados de Educação/família na preparação e participação das atividades na EPE é essencial. O Jardim de Infância e os pais são os dois contextos sociais que mais contribuem para a educação da criança, por isso é importante que exista uma relação entre estes dois contextos (Ministério da Educação, 2016). Tendo em conta o indicador “envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, p.52302) foi possível planificar e orientar o projeto de envolvimento da família na nossa sala, que teve como título “Abraç’arte para o sucesso: a brincar se aprende”, o título surgiu em articulação com os planos de atividades trimestrais, pois foi o tema que o Agrupamento selecionou para este ano letivo (cf. anexo 20).

Este projeto consistiu na elaboração de dois dossiês sobre arte: um sobre artistas plásticos e outro sobre músicos. O mesmo teve início em outubro de 2016 e terminou no nosso último dia de estágio (7 de junho de 2017). O projeto pretendia que os pais/família em conjunto com o(a) seu(ua) filho(a) pesquisassem sobre um artista,

à sua escolha, preenchessem a ficha alusiva à sua biografia, colassem uma fotografia do respetivo artista e por fim desenhassem algo relativo ao tema da obra escolhida.

No decorrer da implementação do projeto, o *feedback* que obtivemos foi muito positivo, quer através dos pais, da educadora cooperante, das crianças e até mesmo de pessoas exteriores ao Jardim de Infância. Os pais sentiram que a sua participação neste projeto foi uma mais valia para o enriquecimento cultural e artístico do(a) seu(ua) filho(a). Como forma de agradecer a sua disponibilidade, colaboração e preocupação, depois da criança realizar o trabalho, enviámos para casa dos pais um cartão como forma de agradecimento.

O sucesso do projeto deveu-se à ajuda que nos foi prestada pela nossa supervisora e pela educadora cooperante, pois auxiliaram-nos na estruturação e organização do projeto desde do início, o que favoreceu o êxito que este teve. Todo este sucesso deveu-se também ao acolhimento e bom relacionamento que a educadora cooperante tem com os pais/Encarregados de Educação.

Apesar dos resultados obtidos no início serem positivos, deparámo-nos com alguns obstáculos, tais como, as famílias de duas crianças não poderem participar, devido a questões familiares e questões de gestão de tempo. Ao terminar o projeto faltavam estas duas crianças participarem, tentámos falar com as famílias novamente para sabermos se já tinham disponibilidade para realizar o trabalho, mas a resposta continuou a ser a mesma. Contudo, achamos que era essencial estas crianças também participarem, uma vez que uma delas, sempre que os colegas estavam a apresentar os dossiês, questionava quando seria a sua vez. A solução que encontrámos foi realizar os trabalhos com estas duas crianças no Jardim de Infância. Estas elaboraram trabalhos lindíssimos e participaram com muito entusiasmo na atividade.

De todos os projetos de envolvimento da família já experienciados este foi o que teve resultados mais positivos e em que os pais/famílias colaboraram com muito empenho e dedicação. Segundo Figueiredo (2010), quando existe uma boa colaboração entre os pais e os profissionais, a EPE das crianças torna-se mais útil e melhor, ou seja, quando o trabalho realizado por estes dois contextos é feito em conjunto e com as mesmas finalidades tornar-se-á mais vantajoso para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ao longo da PES II surgiram mais duas propostas de envolvimento da família, uma relacionada com o espaço exterior e outra relativa ao trabalho por projeto “Meios

de transporte”, proposto na unidade curricular de *Didáticas Específicas da Educação de Infância II*.

Com a colaboração dos pais/famílias foi possível proceder ao cultivo da horta e do jardim. Começámos por enviar um pedido aos pais a solicitar que trouxessem sementes e/ou plantas e, no dia seguinte ao pedido, já tínhamos saquetas com sementes (cf. anexo 33).

No que diz respeito ao trabalho por projeto, os pais tiveram uma pequena intervenção no mesmo. Foi-lhes proposto que construíssem, em conjunto com os seus filhos/educandos, um meio de transporte utilizando materiais reutilizáveis (cf. anexo 34). O envolvimento dos pais nesta etapa do projeto permitiu que as crianças construíssem mais conhecimento acerca do tema e o partilhassem com os restantes colegas, pois para construírem o meio de transporte tiveram que pesquisar como é que era composto, ou seja, as suas partes constituintes e este foi um dos tópicos a ser abordado ao longo do projeto. A relação entre o Jardim de Infância e as famílias contribui muito para a educação da criança, pois “são coeducadores da mesma criança” (Ministério da Educação, 2016, p.28).

A última dimensão “desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” é onde o docente integra a sua formação enquanto meio integrante para o seu exercício profissional, a partir do paradigma em que está inserido. Através do trabalho colaborativo e autónomo existe um aperfeiçoamento do conhecimento científico, pedagógico e didático. Quanto a esta dimensão consideramos que mobilizámos o conhecimento adquirido para melhorar o nosso desempenho profissional, bem como procurámos refletir sobre as intervenções ao longo de todo o semestre, com a execução dos relatórios semanais e com os diálogos realizados com a educadora cooperante e supervisoras, pois, o momento de reflexão possibilita-nos “recuar” no tempo e rever acontecimentos/implementações. É na ocasião de redigir a reflexão final do semestre que nos ocorrem inúmeros pensamentos, ou seja, pensamos na elaboração das planificações diárias, nas discussões/reflexões com educadora cooperante e supervisoras, nas áreas de conteúdo a que demos mais ou menos evidência, nas dificuldades/obstáculos sentidos, na execução das planificações focadas numa criança, nos projetos desenvolvidos com a colaboração dos pais, nas experiências enriquecedoras, nas visitas realizadas a outros contextos, no que temos de melhorar, no que ainda não foi feito e devia ter sido, nos desafios e muitos outros aspetos.

Ao longo dos semestres, o trabalho foi elaborado em díade, possibilitando uma prestação colaborativa, o que fez com que o espírito de equipa, interação e a confiança aumentassem. Este trabalho colaborativo estruturou-se essencialmente num processo de trabalho articulado e pensamento conjunto a dois, enriquecido pela interação dos diversos saberes/conhecimentos e experiências, permitindo assim alcançar melhores resultados, tal como reconhecido por Roldão (2007).

Um parâmetro importante também a incluir na formação inicial e durante a nossa atividade profissional foi a investigação, porque é um processo crucial para a construção do conhecimento, ou seja, “uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores” (Ponte, 2002, p.3). Para além da produção de conhecimento, a investigação possui um papel formador, de estimular o pensamento dos sujeitos, de mantê-los em constante aprendizagem e a saber pensar para poder intervir na sociedade de forma consciente, ou seja, promove nos indivíduos uma atitude crítica e reflexiva (Cunha, 2013).

Como futuros educadores, temos a consciência que é necessário ter uma formação ao longo da vida, porque o educador é um ser em constante aprendizagem e atualização do seu saber. O seu trabalho é exigente ao nível do conhecimento científico, pedagógico e didático, devido à faixa etária das crianças e à importância da organização do ambiente educativo. Por este motivo, durante os dois semestres, realizámos diversas leituras para nos mantermos atualizadas, como por exemplo, a leitura das novas OCEPE, analisámo-las, interpretámo-las de diversas perspetivas e com base em diferentes áreas; os documentos para alteração/reformulação da área de interesse da biblioteca; os documentos para sustentar/perceber melhor os conteúdos inerentes ao tema das planificações; as brochuras relacionadas com as diversas áreas de conteúdo/domínios; o texto sobre votações; os documentos para a elaboração do trabalho por projeto; os artigos científicos sobre políticas educativas e; um texto sobre conflitos. Contudo, por vezes, as leituras não eram suficientes e existia a necessidade de recorrer a ajuda/apoio de alguns professores da escola, procurámos sempre reunir presencialmente com estes, com o intuito de esclarecer as nossas dúvidas, dificuldades e preocupações.

Para além das leituras efetuadas também participámos no “Colóquio de Educação: motivar quem motiva” promovido pelo Agrupamento de Escolas do Búzio e pela Câmara Municipal de Vale de Cambra (cf. anexo 35); no encontro “Imaginários iluminados: Era uma vez... a literatura para a infância em português” organizado pela Área Disciplinar de Português do Departamento de Ciências da Linguagem da ESEV

(cf. anexo 36); no “XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE): Fronteiras, diálogos e transições em Educação” que decorreu em Viseu (cf. anexo 37); no encontro regional de “Apresentação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” promovido pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (cf. anexo 38); no seminário “Aprender em Comunidade” organizado pela Associação de Viseu dos Portadores de Trissomia21 (AVISPT21) e pelo Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da ESEV (cf. anexo 39) e; no evento “Olhares sobre a Educação V” organizado pelos cursos de formação de professores da ESEV (cf. anexo 40).

Para além destes encontros não foi possível realizar nenhuma outra ação de formação, pois a nossa disponibilidade não nos permitiu e também não surgiram ações de formação financiadas que pudessem contribuir para o nosso desenvolvimento profissional.

Chegando ao fim de uma análise sustentada pelas quatro dimensões, temos a consciência da importância que os educadores devem dar aos padrões de desempenho, uma vez que orientam o seu trabalho enquanto profissionais, alertando assim para a necessidade de mudança e investimento na sua formação. Podemos concluir que os indicadores das dimensões não foram todos desenvolvidos ao longo dos semestres; contudo como futuros educadores e podendo trabalhar com um grupo de crianças um ano letivo completo, pretendemos desenvolvê-los de uma forma mais eficaz e contínua.

Finalizada esta fase, temos a perceção de ter adquirido diversas competências, mas sabemos que ainda há muito a aprender/adquirir. Contamos, assim, num futuro próximo, conseguir colocar em prática todos os conhecimentos/saberes e competências, bem como crescer e aumentar a nossa experiência, de modo a tornarmo-nos profissionais ainda mais aptos e realizados com a nossa profissão. De seguida, apresentamos uma síntese global da reflexão.

## **Síntese global da reflexão**

Concluído este trabalho de reflexão acerca das práticas desenvolvidas e retendo o essencial de tudo o que foi dito, concluímos que a PES é a unidade curricular que aguardámos com mais entusiasmo durante o decorrer da licenciatura; pois é no estágio que temos a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na teoria e desenvolver competências teórico-práticas para a docência.

A PES iniciou-se com o 1.º CEB, o que na nossa perspetiva se torna uma transição mais difícil para a EPE, pois são dois níveis totalmente distintos que assentam em pressupostos diferentes. Quando iniciámos a PES na EPE sentimos algumas dificuldades nas planificações diárias, na postura, na linguagem e, por vezes, nas atividades a desenvolver com as crianças. Mas, com o apoio das supervisoras e da educadora cooperante tudo foi superado com êxito.

Como já foi referido, na PES no 1.º CEB tivemos a oportunidade de experienciar a lecionação em dois anos de escolaridade, o que se tornou numa mais valia para o nosso futuro profissional. Contudo, relativamente ao trabalho desenvolvido com a turma foi complicado porque deparámo-nos com uma quebra, enquanto na PES na EPE isto não aconteceu dado que, de um semestre para o outro continuámos no mesmo grupo de crianças e assim conseguimos dar continuidade ao nosso trabalho, pois o comportamento das crianças, as suas personalidades, os seus interesses, o espaço e a comunidade já eram do nosso conhecimento. Tudo isto facilitou o início das nossas práticas, porque a fase de adaptação já não foi necessária e demos logo início às intervenções.

Outro aspeto a realçar ao longo da PES na EPE foi o facto de existirem trocas de contexto durante o período de estágio, apesar de estarmos o ano inteiro na mesma sala, as visitas que realizámos aos Jardins de Infância das nossas colegas permitiram-nos observar outras realidades, grupos distintos de crianças, novas formas de organização do ambiente educativo, diferentes práticas e instalações, o que nos enriqueceu a nível profissional, bem como pessoal.

Durante todas as PES tentámos desenvolver uma relação cordial e de amizade com os alunos/crianças e com as professoras/educadora cooperante, pelo que iremos reter na nossa memória todos os momentos vivenciados ao longo dos semestres.

Finalizado o estágio, temos a perceção de ter adquirido diversas competências, mas sabemos que ainda há muito a aprender/adquirir, ou seja, um longo caminho a percorrer. Esperamos, assim, num futuro próximo, conseguir colocar em prática todos

os saberes e competências já adquiridas, bem como crescer e aumentar a nossa experiência, de modo a tornarmos-nos uns profissionais ainda mais aptos e ajustados à nossa profissão.

Acreditamos que a carreira de docente se constrói com aprendizagens constantes, porque é necessário educar, ensinar e formar as crianças de forma integral e coerente. As crianças são o futuro do mundo e são os professores os responsáveis por ajudar no desenvolvimento/crescimento das crianças, tornando-as mais aptas a enfrentar esse mesmo futuro. Na linha de pensamento de Freire (1991, p.58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Concluída a parte I do Relatório, passamos, de seguida, a apresentar a parte II do mesmo, “trabalho de investigação”.

# **Parte II**

## **Trabalho de investigação**

**Prática de Ensino Supervisionada e metodologia de trabalho de grupo nas diferentes áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

## Nota introdutória

Nesta segunda parte do Relatório Final de Estágio, apresentamos o trabalho de investigação intitulado “a metodologia de trabalho de grupo nas diferentes áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. O ato de investigar deve estar presente de forma continuada na vida de qualquer professor, visto que só com a pesquisa é possível, a este, estar atualizado sobre o trabalho que realiza e assim melhorar a sua prática pedagógica. A investigação é um processo essencial para a construção de conhecimento, isto é, “uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores” (Ponte, 2002, p.3).

A investigação realizada surgiu devido ao facto de, nos períodos de observação em contexto de 1.º CEB, não nos ser possível identificar a implementação de processos de aprendizagem com o envolvimento do trabalho de grupo e isso suscitou-nos a curiosidade por saber mais relativamente a esta metodologia.

O estudo empírico que se apresenta de seguida pretende, de alguma forma, dar resposta às dúvidas que surgiram aquando das observações e ao seguinte problema: “*Quais as perspetivas dos professores e dos alunos relativamente ao trabalho de grupo e sua utilização nas diversas áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”.

A apresentação desta investigação está estruturada em quatro partes. A primeira parte refere-se à revisão da literatura sobre a temática em estudo, onde refletimos acerca da perspetiva de diversos autores. Na segunda, expomos a metodologia que utilizámos para a realização da investigação e é nesta parte que apresentamos as várias etapas respeitantes ao processo desenvolvido, desde a formulação do problema e dos objetivos do estudo empírico à explicitação da forma como foi efetuada a análise e tratamento dos dados. Na terceira parte, apresentamos os resultados obtidos através da recolha efetuada por dois questionários, um aplicado aos professores do 1.º CEB e outro aos alunos do 4.º ano de escolaridade. Na última parte é redigida a discussão dos dados, tendo como referência o quadro teórico delineado, a fim de dar resposta à questão inicial e extrair as conclusões do estudo empírico.

## **1. Revisão da literatura**

### **1.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico no sistema educativo português: breve contextualização**

A Constituição da República Portuguesa consigna que “todos têm direito à educação e à cultura” (Assembleia Constituinte, 2005, art. 73.º, ponto 1), cabendo assim ao Governo proporcionar contextos para que a educação se desenvolva de forma significativa.

O Sistema Educativo português divide-se em diversos níveis: a EPE, não obrigatória e destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória; o 1.º CEB, composto por 4 anos de escolaridade; o 2.º CEB que se organiza em 2 anos letivos e; o 3.º CEB, constituído por 3 anos letivos. Após o nível básico, existe o ensino secundário com a duração de 3 anos letivos, seguido do Ensino Superior. Nos termos da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, as crianças e jovens com idades entre os 6 e os 18 anos são obrigados a frequentar a escolaridade obrigatória.

Nesta investigação, o nosso foco de atenção situa-se no ensino básico, que é “universal, obrigatório e gratuito” (LBSE, 1986, art. 6.º, ponto 1), mais precisamente no 1.º CEB, daí consideramos importante a compreensão de algumas das suas dinâmicas e especificidades.

O 1.º CEB, assim denominado depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), caracteriza-se por um ensino globalizante que visa o desenvolvimento de competências básicas, nomeadamente, em Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões: Artísticas e Físico-Motora (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). O 1.º CEB funciona em regime de monodocência, o que “facilita a integração curricular e as diferentes aprendizagens no contexto escolar mas coloca aos professores responsabilidades múltiplas, sendo estes, na escola, os educadores/professores responsáveis pela formação global das crianças” (Marchão, 2012, p.46). Este pode também funcionar em regime de monodocência coadjuvada. Neste texto, para efeito de clarificação conceptual, entende-se por monodocência a responsabilização de um(a) único(a) professor(a) pela gestão de todo o currículo de uma turma. Entende-se monodocência coadjuvada, a situação do(a) professor(a), principal responsável pelo ensino-aprendizagem, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (LBSE, 1986).

Este ciclo de ensino é o primeiro patamar do ensino fundamental, segundo Pires et al. (1989), é “aquilo que constitui a base de outros estudos, ou de preparação essencial para a vida activa, o fundamento necessário sobre o qual outras aquisições se poderão fazer” (p.15). Neste ciclo adquirem-se as primeiras aprendizagens formais, não só das diferentes áreas disciplinares, mas também ao nível dos comportamentos, valores e atitudes, sendo o alicerce para todas as restantes aprendizagens. Por este motivo, todas as crianças devem ter igualdade de oportunidades, para que se possam tornar futuros cidadãos competentes.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) apresenta diversos objetivos para o ciclo de ensino referido anteriormente. Um desses objetivos é o de “proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares (...), bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho” (art. 7.º, ponto 2).

Seguidamente, incidimos nas diferentes áreas disciplinares que fazem parte deste ciclo de ensino.

## **1.2. Áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O currículo é considerado, numa ideia difusa que se calhar predomina no nosso país, como um conjunto de normativos. Porém, Silva (1999) refere que quando se pensa em currículo, normalmente, associamos apenas ao conhecimento, esquecendo o facto “de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (p.15). Roldão (2000a) acrescenta ainda que é um conjunto de aprendizagens que envolvem aprendizagens sociais, interpessoais, científicas, funcionais, linguísticas e éticas que se vão alterando ao longo do tempo consoante as situações, os interesses e as necessidades. Na opinião da autora, é isto que constitui de facto o currículo na escola, sendo a escola responsável por garanti-lo e organizá-lo.

Os programas, na perspectiva de Roldão (2000b), não são o currículo, pois os programas não são “mais do que um conjunto de instruções, é uma previsão de organização possível, neste caso de conteúdos ou de competências” (p.14), ou seja, são considerados “instrumentos orientadores de como é que as aprendizagens devem ser, ou podem ser, organizadas” (p.15). O Ministério da Educação (2004) afirma que

os programas das diversas áreas disciplinares constituem “uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p.23).

Este ciclo de ensino, como referido em momento anterior, funciona em regime de monodocência, possibilitando a articulação curricular numa abordagem globalizante do ensino e da aprendizagem. Contudo, para Roldão (2000a), o supra mencionado nem sempre ocorre na prática docente, pois monodocência não é necessariamente sinónimo de integração das áreas disciplinares. No 1.º CEB as diversas áreas apresentam carga horária semanal diferenciada, isto é, de acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, ao Português e à Matemática devem ser dedicadas sete horas; ao Estudo do Meio três horas; e às Expressões Artísticas e Físico-Motora cinco horas, nos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. São ainda destinados, no que reporta ao apoio ao estudo (n.º 1, do art. 19.º, alínea f, subalínea ii), e oferta complementar (art. 6.º, n.º 3), 3 horas ao 1.º e 2.º anos e 1 hora ao 3.º e 4.º anos. Para a lecionação do Inglês são atribuídas 2 horas aos 3.º e 4.º anos e 1 hora para a lecionação da Educação Moral e Religiosa para os quatro anos de escolaridade.

Os professores possuem para cada área disciplinar um programa diferente, que lhes permite orientar-se e conhecer os conteúdos a lecionar em cada área e em cada ano de escolaridade. Vejamos, então, o que afirmam alguns autores e o próprio Ministério da Educação sobre cada uma das áreas disciplinares lecionadas no 1.º CEB.

O Português, segundo Rosa (2014, p.9), “tem grande possibilidade para ser trabalhado de um modo aprazível, criando caminhos de acesso a outras áreas do saber e efetivando a sua aprendizagem”, não existe nenhuma razão para que esta área “seja olhada e trabalhada como conteúdo estanque (...) quando se reveste de grande transversalidade”. A nossa língua é um instrumento essencial de acesso a todos os saberes, ou seja, é considerada uma área transversal a todas as outras. No programa desta área disciplinar surgem como domínios, nas suas dimensões linguística e cultural, a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e Gramática (Ministério da Educação, 2015).

A Matemática, uma das ciências mais antigas, fundamental para o nosso dia a dia, lida com objetos e relações abstratas. Além disso, é uma “linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação desse mundo, e um instrumento que proporciona formas de agir sobre ele para resolver problemas que se nos deparam e de prever e controlar os resultados da acção que realizarmos” (Ministério da

Educação, 2007, p.2). Segundo o programa homologado em 2013, os domínios de conteúdo desta área disciplinar são: Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados.

O Estudo do Meio é apresentado como uma área em que convergem conceitos e métodos de diversas “disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (Ministério da Educação, 2004, p.101). O programa desta área disciplinar apresenta-se dividido em seis blocos de conteúdos: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo; Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural; Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços; Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos e; Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

A Educação Artística, na perspectiva de Sousa (2003a, p.61), “proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo”. No 1.º CEB a Expressão Artística subdivide-se em quatro grandes áreas: Expressão e Educação Plástica; Expressão e Educação Musical; Expressão e Educação Dramática e; Expressão e Educação Físico-Motora. Para o autor todas as áreas devem ter o mesmo peso para proporcionar aos alunos uma formação equilibrada a nível da cultura geral.

A Expressão e Educação Plástica é basicamente uma atividade natural, espontânea e livre da criança. Facilita à criança o desenvolvimento da capacidade de comunicar com o mundo, fazendo-o por meio da pintura, do desenho, dos trabalhos manuais ou através de qualquer outra forma de expressão. Quando a criança desenha, pinta, rasga, recorta e cola, está a desenvolver a imaginação, o sentido estético, a criatividade, a motricidade fina e a perceção do espaço (Sousa, 2003b). Esta área desenvolve-se através de três blocos: Bloco 1 - Descoberta e organização progressiva de volumes; Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies e; Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão.

A Expressão e Educação Dramática possibilita que a criança melhore a sua autoestima, tornando-se mais confiante e extrovertida. O jogo dramático é iniciado mesmo antes de a criança “começar a falar ou a andar, é um dos meios de comunicação onde o corpo e a voz são os seus principais instrumentos” (Fortunato, 2013, p.28). As atividades proporcionadas nesta área permitem uma aprendizagem

transversal, porque o aluno ao abordar diversos temas, “desenvolve competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas” (p.29). De acordo com o programa, esta área tem dois blocos que são: Bloco 1 – Jogos de exploração e; Bloco 2 – Jogos dramáticos.

A Expressão e Educação Musical, de acordo com Sousa (2003b), pretende criar no aluno um “despertar para o mundo dos sons e um envolvimento cada vez mais profundo na parte musical da sua vida” (p.22). A música é uma das formas que o homem encontra para expressar o que sente e o que pensa. A linguagem musical faz parte do dia a dia da criança, por vezes esta nem se apercebe, “não está presente só quando ouve música, canta e utiliza instrumentos musicais, mas também quando usa o seu corpo” para reproduzir sons ou quando ouve os sons da natureza (Fortunato, 2013, p.29). O programa desta área está organizado em dois blocos: Bloco 1 – Jogos de Exploração e; Bloco 2 – Experimentação, desenvolvimento e criação musical.

A prática da Expressão e Educação Físico-Motora “oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas” (Ministério da Educação, 2004, p. 35). Esta área proporciona também uma melhoria da qualidade de vida do aluno, pois esta trabalha com ele em todas as suas dimensões, sendo que “o movimento bem vivido (isto é, vivido com *todo* o ser) só pode transformar e melhorar o homem, até suas mais profundas raízes” (Berge, 1986, p.159). Relativamente ao programa desta área disciplinar está estruturado em oito blocos: Bloco 1 – Perícia e Manipulação; Bloco 2 – Deslocamentos e equilíbrios; Bloco 3 – Ginástica; Bloco 4 - Jogos; Bloco 5 – Patinagem; Bloco 6 – Atividades rítmicas expressivas (dança); Bloco 7 – Percursos na Natureza e; Bloco 8 – Natação (programa opcional).

O acesso ao currículo do 1.º CEB traduz-se num “quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, art.4.º, alínea a).

De seguida, iremos incidir a nossa atenção no papel e função do professor do 1.º CEB, fazendo alusão ao seu perfil e ao modo como este deve agir quando pretende implementar trabalho de grupo na sala de aula.

### **1.3. Papel e função do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O professor é um elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável pela “organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos” (Decreto-Lei n.º 75/2008, art. 44.º, ponto 1, alínea b).

Como referido anteriormente, o 1.º CEB funciona num regime de monodocência, o que permite ao professor tomar decisões acerca das metodologias que pretende utilizar nas suas aulas. Na perspetiva de Nérici (1973), os métodos e técnicas de ensino “constituem partes essenciais da metodologia didática de que se vale o professor para conduzir o educando a integrar, no seu comportamento, conhecimentos, técnicas, habilidades, hábitos e atitudes que hão de enriquecer a sua personalidade” (p.204). Assim sendo, existem diversos métodos que os professores podem optar, tornando como exemplo o: método expositivo, o método demonstrativo, os métodos ativos (método por descoberta e o método de estudo de casos) e, ainda, o trabalho de grupo.

O método expositivo, na perspetiva de Ribeiro (1990, p.153), “caracteriza-se como modo de transmissão de informações, em forma acabada (não em construção)”. Este método baseia-se na comunicação verbal em que a participação do professor é relevante (Gonçalves, 1984). Segundo Mizukami (1986), o trabalho intelectual do aluno inicia-se, propriamente, depois da exposição do professor, ou seja, no momento do aluno realizar as tarefas propostas, pois, o professor é o agente e o aluno é o ouvinte.

Outro método é o demonstrativo que se baseia “na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação-demonstração – aplicação” (Gouveia, 2007, p.45). Isto é, em primeiro lugar, o professor explica uma tarefa dando um exemplo e de seguida pede aos alunos que desenvolvam a tarefa de forma semelhante ao demonstrado. Por isso, sempre que é pretendida uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas, este método é utilizado.

Relativamente aos métodos ativos estes são vistos como um “processo «de fazer fluir» naturalmente o ímpeto, a energia próprios do desenvolvimento mental e a vontade natural de aprender do aluno, direcionando-os à aprendizagem escolar” (Rosso & Taglieber, 1992. p.37). O objetivo destes métodos é tornar o processo de aprendizagem mais participativo por parte dos alunos. Dentro destes, pode-se identificar, por um lado, o método por descoberta, onde o professor “tem de ser vivo e flexível e tem de conhecer realmente a matéria” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.243),

enquanto o aluno tem uma maior intervenção e constrói a sua própria aprendizagem. Por outro lado, o método de estudo de casos, que consiste na apresentação de um problema real ou fictício, para ser discutido em grupo (Fernandes, 2012). No entanto, o professor não fornece qualquer orientação para o desenvolvimento do trabalho, mas requer da sua parte um certo conhecimento sobre a questão proposta (Nérici, 1973).

O trabalho de grupo “coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (Pato, 1995, p.9). Um professor que siga este modelo de ensino-aprendizagem tem de ter consciência que as suas funções são diferentes das desempenhadas com outras metodologias, pois será o facilitador e orientador, enquanto o aluno é o centro e o motor das aprendizagens. A sala de aula é um espaço do aluno, onde este consegue construir as suas aprendizagens com as suas próprias ideias e o seu esforço. Nesta metodologia o professor possui

outras preocupações e responsabilidades (...) além da formação dos grupos e da supervisão do seu funcionamento, a organização da aprendizagem exige-lhe particular esforço e imaginação, a concretização impõe-lhe papéis diversificados e o campo de avaliação abre-se em extensão e em profundidade (Pato, 1995, p.60).

Niza (1998) refere ainda que é indispensável que o professor seja o orientador da aprendizagem, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da sua autonomia, responsabilidade e organização. Este tem o papel de definição dos objetivos do trabalho almejado e a preparação necessária a uma aprendizagem profícua, possibilitando a motivação adequada à execução das tarefas.

O papel do professor assume uma particular relevância no que diz respeito à adoção de metodologias cooperativas, como referem Lopes e Silva (2011, p.VII), “o que os professores fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal factor extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso.” Assim, torna-se crucial a sua intervenção nos momentos prévios à realização do trabalho de grupo, nos momentos de realização e nos momentos que se segue ao mesmo.

Quando o professor pretende implementar o trabalho de grupo deve ter em consideração que existem diversas tarefas a serem realizadas. De acordo com Johnson, Johnson e Smith (1991, citado por Lopes & Silva, 2009), as três fases distintas do processo são: *i)* a pré-implementação; *ii)* a implementação e; *iii)* a pós-implementação.

Na primeira fase, a pré-implementação, o professor deve especificar os objetivos, ou seja, explicar o porquê de usar esta metodologia. Este deve distribuir os alunos pelos grupos, consoante a tarefa que vai realizar; atribuir papéis aos elementos do grupo, seja o professor ou não a decidir os papéis. O professor deve garantir sempre que todos os elementos executam um determinado papel em que revelam eficácia, sendo ainda o responsável pela rotatividade de papéis. Ele deve organizar a sala de aula para que os grupos consigam interagir e deslocar-se com facilidade e a sala deve possuir quadros com as regras para o trabalho em grupo e ainda um relógio para o professor poder controlar o tempo. O docente deve planificar os materiais de ensino para promover a interdependência; distribuir tarefas interessantes e significativas a cada grupo, determinando o tempo para o grupo as realizar; comunicar aos grupos as competências que irão ser avaliadas e estabelecer os comportamentos pretendidos.

Relativamente à fase de implementação, cabe ao professor controlar o comportamento dos grupos e para isto deve circular pela sala de aula e observar a forma como os grupos estão a trabalhar; intervir caso se deprende com conflitos ou distrações; prestar ajuda se achar necessário, lançando questões para que o grupo possa refletir sobre o trabalho realizado; elogiar individualmente cada elemento e o grupo quando tem um bom desempenho e quando cumprem as suas obrigações.

Na fase de pós-implementação, o professor tem o papel de sintetizar os pontos mais relevantes da tarefa realizada, uma outra forma é pedir a cada grupo que resuma o trabalho desenvolvido e o apresente à turma; avaliar o trabalho de cada grupo, fornecendo no final, *feedback* sobre a forma como o grupo trabalhou; refletir acerca do trabalho realizado, ou seja, com a reflexão e o *feedback* dado pelos alunos deve reformular as suas aulas.

Na mesma linha de pensamento, Mir (1998) menciona que o professor deve desempenhar um conjunto de funções durante a realização do trabalho de grupo, mencionando as seguintes: i) garantir que cada aluno conheça os objetivos do grupo; ii) verificar se se realiza a troca necessária dentro do grupo e controlar a rotatividade dos papéis; iii) estimular o intercâmbio de explicações e justificações que tenham a ver com a realização das tarefas; iv) assegurar a disponibilidade dos recursos básicos para a realização do trabalho; v) garantir o sucesso dos elementos mais fracos; vi) fornecer ao grupo critérios e instrumentos de avaliação do seu trabalho; vii) controlar o tempo que o grupo ocupa na realização das tarefas; viii) responder apenas a questões que tenham a ver com decisões do grupo e que não se tenham resolvido com

razoabilidade; ix) dar ênfase ao papel que cada um desempenha dentro do grupo e; x) estimular a argumentação dentro do grupo sempre que haja opiniões divergentes. Ainda segundo os mesmos autores, o professor também deve assumir determinadas funções em relação ao grande grupo/turma que são: i) explicar as normas do trabalho cooperativo; ii) explicar as tarefas e os materiais necessários para a realização destas; iii) expor as características gerais do trabalho que se vai desenvolver; iv) organizar os grupos e os materiais de acordo com o trabalho a realizar e; v) prever tarefas complementares.

Sendo assim, quanto mais organizado e estruturado estiver o grupo relativamente à tarefa a desenvolver, “maior será a autorregulação dentro do grupo e conseqüentemente maior será o seu sucesso” (Fontes & Freixo, 2004, p.59), o que representa para o professor uma grande responsabilidade em todo o procedimento.

Podemos concluir que o professor apresenta, assim, um importante papel no desenvolvimento dos trabalhos de grupo.

#### **1.4. Trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa: conceptualização**

Para existir uma plena integração na sociedade é fundamental pertencer a um grupo. Ao longo da vida os cidadãos encontram-se imersos em diferentes grupos, como “grupos: de família, de trabalho, de diversão, de clube, de igreja e outros” (Minicucci, 2006, p.194), porém é muito importante aprender a trabalhar neles, a interagir com os vários elementos e estabelecer um núcleo de relações com as pessoas desse mesmo grupo (Conquet, s.d.).

Como refere Minicucci (2001, p.46), “a vida em pequenos grupos oferece a possibilidade de proximidades maiores e interações mais intensas”, daí considerarmos ser essencial compreender o significado de grupo.

Conscientes de que não existe uma definição única de grupo, apresentamos, de seguida, algumas definições, que possibilitem um melhor entendimento do conceito. Na perspetiva de Castro e Ricardo (1993), grupo é definido como “um conjunto de pessoas que interagem, têm consciência umas das outras e...se percebem como um grupo” (p.24). Fachada (2006) acrescenta ainda que as pessoas estão “unidas por objetivos e características comuns que desenvolvem múltiplas interações entre si” (p.145). Na mesma linha de pensamento, Minicucci (2001) apresenta o grupo como

“um conjunto de pessoas que: a) são interdependentes na tentativa de realização de objetivos comuns; b) visam a um relacionamento interpessoal satisfatório” (p.20).

Contudo, Salgado (s.d, citado por Ferreira & Santos, 2007) afirma ainda que

o trabalho de grupo é não só um método de ensino eficaz como, em certa medida, um processo terapêutico, um instrumento de integração do aluno na vida escolar, um autêntico processo de democratização, e, ainda um factor de adaptação da escola à personalidade e situação dos alunos (p.79).

Isto ajuda o aluno a integrar-se, a adaptar-se, a respeitar o outro e a participar ativamente na escola.

O trabalho de grupo tem implícito a filosofia de aprendizagem cooperativa, pois o “conceito de grupo implica a ideia de cooperação e esta está no centro de todos os tipos de organização” (Fernandes, 1983, p.108). Assim sendo, ao longo do trabalho de investigação, a aprendizagem cooperativa também será abordada em alguns dos seus aspetos.

De acordo com Fathman e Kessler (1993, p.128), “cooperative learning refers to group work which is carefully structured so that all learners interact, exchange information, and are held accountable for learning”.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) referem também que aprendizagem cooperativa “es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.5), ou seja, cada aluno tem diferentes capacidades e, nesta metodologia, cada membro do grupo tem a responsabilidade, não apenas de aprender, mas também de ajudar os seus colegas.

De igual modo, de acordo com Johnson e Johnson (2014) quando os diversos elementos do grupo dependem uns dos outros para atingir os seus próprios objetivos, preocupam-se mais com os colegas, esforçam-se para um bom desempenho e por trabalhar cooperativamente, isto é, “não podemos ter sucesso sem os outros” (Fontes & Freixo, 2004, p.29).

Na mesma linha de pensamento, Balkcom (1992) define aprendizagem cooperativa como “a successful teaching strategy in which small teams, each with students of diferente levels of ability, use a variety of learning activities to improve their under-standing of a subject. Each member of a team is responsible not only for learning what is taught but also for helping teammates learn, thus creating an atmosphere of achievement” (p.2).

É importante, também, mencionar o papel que a aprendizagem cooperativa assume no combate à discriminação social, tornando-se num fator de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico dos alunos. Sendo “uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação” (Cochito, 2004, p.18).

Por sua vez, Niza (1998) refere que o trabalho cooperativo apresenta-se como a estrutura social mais profícua para a aquisição de competências sociais, contrariando a tradição individualista e competitiva de organização do trabalho na escola.

Como nos é possível verificar, a base do desenvolvimento da aprendizagem cooperativa passa pelo trabalho de grupo, trabalho este que tem um “sentido consensual de organização dos agentes do processo de ensino/aprendizagem, em que os objetivos e as estratégias são distintos dos definidos nos modelos pedagógicos tradicionais” (Pato, 1995, p.9).

Sendo o trabalho de grupo uma estratégia que visa a interação com os outros é normal que provoque conflitos, assistindo-se muitas vezes à sua exclusão por parte dos professores. Mas, na realidade as interrogações e problemas que afetam os elementos do grupo devem ser expressados, comunicados e debatidos dentro deste, pois “a vida do grupo depende da expressão, da comunicação dessas interrogações, o que contribuirá para esclarecer o seu funcionamento” (Vanoye, 1979, p.15), aumentando assim competências de argumentação e socialização com as quais os alunos se irão deparar ao longo da vida.

O trabalho de grupo assenta em pressupostos diferentes do modelo tradicional de aula, o que pode apresentar vantagens e/ou desvantagens como damos a constatar de seguida.

### **1.5. Vantagens e desvantagens do trabalho de grupo**

As investigações que se têm vindo a desenvolver desde os anos de 1970 têm mostrado as inúmeras vantagens de aprender em cooperação, afirmando-se esta aprendizagem como uma metodologia superior a métodos de ensino-aprendizagem baseados na competição e/ou no trabalho individual, promovendo “melhores resultados no plano das realizações académicas e das interações pessoais e sociais” (Leitão, 2006, p.49). Cochito (2004) acrescenta ainda que esta metodologia promove

“maior compreensão dos conteúdos, competências sociais mais desenvolvidas, diminuição do estereótipo e preconceito relativamente à diferença” (p.18).

A realização de trabalhos de grupo, segundo Cohen (1994), permite melhorar metas intelectuais como “conceptual learning, creative problem-solving, higher order thinking skills, oral language proficiency, information retention and improvement of basic skills” (pp.1-2). Possibilita também o desenvolvimento de metas sociais “positive intergroup relations, socializing students for adult roles, increasing time on task, and providing constructive ways of managing academic heterogeneity in the classroom” (p.2).

Slavin (1999) afirma também que a utilização da aprendizagem cooperativa permite aos alunos melhorar o seu desempenho, as suas relações intergrupais, aceitação de colegas com dificuldades escolares, bem como o estabelecimento de relações com alunos de diferentes etnias, sendo estas interações fundamentais para o seu desenvolvimento. De acordo com o mesmo autor, os alunos têm de aprender a pensar para resolver problemas e aplicar conhecimentos: “alumnos necesitan aprender re a pensar, a resolver problemas y a integrar y aplicar sus conocimientos y sus habilidades” (p.9). A realização do trabalho de grupo pode também melhorar a autoestima dos estudantes (Slavin, 1980).

Na mesma linha de pensamento, Arends (1995) refere que com o ensino, através da aprendizagem cooperativa, os alunos melhoram o seu desempenho nas tarefas escolares, aceitam “as pessoas de outras raças ou detentoras de alguma deficiência” e aprendem “competências de cooperação e colaboração” (p.372).

Tuan (2010) defende ainda que ao desenvolver a aprendizagem cooperativa na sala de aula, os alunos ficam mais motivados, têm um crescimento cognitivo significativo e melhoram a sua interação com os outros.

Fundamentando-se em diversos autores, Lopes e Silva (2009) agruparam os inúmeros benefícios da aprendizagem cooperativa em quatro categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação (cf. Anexo 41). A nível social ajuda o aluno a desenvolver boas relações com os restantes elementos do grupo, a aceitar as diferenças e a gerir os conflitos. O nível psicológico está diretamente relacionado com o aluno, como a sua maneira de ser e de reagir. O nível académico encontra-se associado ao pensamento crítico e competências essenciais, como por exemplo, a comunicação que torna o aluno mais interessado nas tarefas/atividades. Por último, o nível de avaliação permite ao aluno perspetivar o seu desempenho e do seu próprio grupo.

Na perspectiva de Fraile (1998, citado por Fontes & Freixo, 2004), existem vantagens que podem ser agrupadas em duas categorias que integram as competências cognitivas e atitudinais. Os efeitos ao nível das primeiras competências referem-se a

maior produtividade e rendimento dos alunos; desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a resolução de problemas; aquisição e utilização de competências cognitivas superiores e de estratégias cognitivas de nível elevado; desenvolvimento e utilização de uma linguagem correcta e mais elaborada nos debates e no intercâmbio de informação entre os grupos (p.60).

Já os efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências atitudinais passam pelo

desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva, aumentando a valorização da auto-estima; aumento do interesse e da motivação devido aos processos interpessoais desenvolvidos dentro do grupo; aumento das expectativas futuras que têm por base a valorização das capacidades e dos esforços apresentados; desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva; desenvolvimento do respeito pelos outros baseado na confiança. Colaboração, solidariedade e empatia; desenvolvimento da responsabilidade individual perante o grupo e perante a sua própria aprendizagem; integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem (pp.60-61).

Para um trabalho de grupo funcionar exige-se do professor um papel determinante, e este necessita da coordenação simultânea de uma série de atividades, desde a planificação do trabalho, à orientação, à monitorização e à avaliação. O trabalho de grupo exige tempo e persistência até que os alunos desenvolvam as competências requeridas. De acordo com Lopes e Silva (2009, p.4), “nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que, sob certas circunstâncias, podem levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito: os benefícios potenciais não são sempre alcançados”.

Entretanto, para que os benefícios proporcionados pela aprendizagem cooperativa não sejam comprometidos, os autores atrás referidos consideram que há desvantagens ou riscos desta metodologia que têm de ser evitados.

Slavin (1999) refere que se os métodos cooperativos não forem utilizados adequadamente, podem levar a que determinados alunos se aproveitem do trabalho

dos outros, isto é, enquanto alguns realizam a maior parte do trabalho ou mesmo todo, os outros aproveitam-se da situação e não fazem quase nada, sendo que Slavin (1983) atribui a este problema o nome de difusão de responsabilidade. Para solucionar este problema, o autor sugere duas formas: a primeira passa por responsabilizar cada elemento do grupo por uma determinada tarefa e a outra por comprometer os alunos pela sua aprendizagem, recompensando os grupos pelos resultados individuais.

Na mesma linha de pensamento, Mir (1998) refere que seria muito ingênuo considerar que a aprendizagem cooperativa apresenta unicamente vantagens, visto que nesta metodologia surgem problemas relacionais e dificuldades de coordenação por parte do professor que levam a que os grupos não funcionem. Para que o processo decorra naturalmente, é essencial que os alunos dominem uma série de procedimentos e atitudes intrínsecas ao processo de grupo. Os autores citados anteriormente apresentam ainda outra desvantagem que é a velocidade com que muitos professores querem alcançar resultados positivos, o que diversas vezes gera situações de angústia nos alunos, uma vez que estes ainda não conseguiram adquirir as competências necessárias para o bom funcionamento do grupo a que pertencem.

Por outro lado, Fraile (1998, citado por Fontes & Freixo, 2004) afirma que para o trabalho de grupo resultar “são necessárias doses de persistência e paciência, sobretudo no início” (p.62). O autor menciona os seguintes inconvenientes ou dificuldades que podem surgir quando se pretende desenvolver a aprendizagem cooperativa:

- a) os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes;
- b) os alunos transportam consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes;
- c) a maioria dos professores não se encontra preparada, nem motivada, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem;
- d) dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados;
- e) falta de apoio e convergência de todos os professores de uma turma;
- f) a mentalidade das famílias dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sócio-afetivas (p.62).

Existem ainda aspetos negativos como o caso de se executar a tarefa/atividade de forma rápida, sem se compreender que aprendizagens eram supostamente para alcançar, ou até mesmo dar primazia às relações interpessoais. Sendo assim, pode considerar-se verdade quando Reis (2005) refere que o “trabalho de grupo não é

sinónimo de interação de qualidade, nem de aprendizagem significativa” (p.29). Para isto ser evitado, cabe ao professor estruturar as tarefas de forma a que o trabalho de grupo seja um meio de aprendizagem para todos os que nele intervêm.

A seguir, vamos apresentar algumas formas de organizar os grupos de trabalho para que esta metodologia seja cada vez mais eficiente.

## **1.6. Tipos de grupos**

Para que a implementação do trabalho de grupo seja eficaz, as tarefas devem ser organizadas de forma a que os objetivos formulados sejam atingidos (Fachada, 2006). Diversos autores sugerem formas para melhor se organizar os grupos de trabalho.

Para que um grupo de trabalho seja verdadeiro todos os elementos “devem sentir que têm liberdade de exprimir o seu parecer, de apresentar o seu ponto de vista (...) sentir-se responsáveis pelas decisões tomadas (...) participar activa e intensamente nas tarefas e nas decisões” (Vanoye, 1979, p.115).

De acordo com Fernandes (1983, p.109), “a estrutura de um grupo é a sua organização interna e os modos próprios de proceder de cada grupo”. Cada grupo deverá definir as suas regras, metas e maneiras de prover às suas necessidades.

Johnson et al. (1999) nomearam três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: formais, informais e de base.

No que diz respeito aos grupos formais, o seu período de funcionamento pode variar entre uma hora e várias semanas de aulas. Um aspeto que caracteriza estes grupos é o facto de os alunos trabalharem em conjunto para alcançarem objetivos comuns, tendo sempre em atenção que todos os elementos, eles próprios e os colegas de grupo, completam a tarefa de aprendizagem conferida. Este tipo de grupos garante “la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes” (p.6).

Em relação aos grupos informais, estes funcionam poucos minutos ou durante uma aula inteira, ou seja, têm um prazo de duração muito curto. O professor utiliza este tipo de grupos para uma atividade de ensino direto (uma aula magistral, expositiva, uma demonstração, a passagem de um filme ou de um vídeo). A atividade deste tipo de grupo pode constar numa conversa de três a cinco minutos entre pares

de alunos antes e depois de uma aula ou em diálogos de dois a três minutos entre pares durante o decorrer da aula. Do mesmo modo que os grupos anteriores, estes grupos servem para o professor se assegurar, durante as atividades de ensino direto de que os alunos efetuam o trabalho intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar o conhecimento nas suas estruturas conceituais.

Os grupos cooperativos de base apresentam um funcionamento de longa duração (aproximadamente um ano). Neste tipo, os grupos de aprendizagem são heterogêneos, com elementos permanentes e o seu objetivo principal “es possibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar” (p.6). Estes grupos dão a possibilidade aos alunos de criarem relacionamentos responsáveis e duradouros, que os motivam a empenhar-se nas suas tarefas, a avançar no cumprimento das suas obrigações escolares e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social.

Porém, Clark, Wideman e Eadie (1992, citados por Fontes & Freixo, 2004) referem ainda mais dois tipos de grupos: combinados e representativos.

Os grupos combinados formam-se pela associação de dois ou mais grupos que combinam e planificam o seu trabalho em conjunto. As combinações podem ser feitas ao acaso ou baseadas nos interesses e pontos de vista comuns dos grupos. Em relação à decisão de combinar os grupos, esta pode partir dos alunos ou ser da responsabilidade do professor. Ao longo da realização do trabalho os grupos podem manter contato podendo assim partilhar competências, mas “no final, cada grupo apresenta o resultado do seu trabalho, contribuindo, desta forma, para o enriquecimento dos outros grupos” (p.44).

Relativamente aos grupos representativos estes são constituídos por um membro de cada um dos grupos de trabalho existentes na turma. Os representantes podem ser escolhidos pelo professor ou nomeados por cada grupo. Por vezes, o presidente dos grupos representativos é o professor, mas esta função também pode ser executada por um aluno. Este tipo de grupo “permite a discussão do trabalho de cada grupo no seio da turma”. A discussão pode ser iniciada através da “apresentação dos trabalhos por cada um dos grupos representativos ou passar pela elaboração de relatórios sobre o ponto de situação dos trabalhos dos grupos” (p.44). As reuniões dos representantes de cada grupo podem ser feitas fora ou dentro da sala de aula, sendo que o papel dos representantes no final de cada reunião é informar todos os outros elementos acerca das decisões tomadas.

Além dos aspetos mencionados anteriormente, no momento de formação de grupos, o professor deverá ter em consideração a dimensão, a constituição e a duração do mesmo como se poderá verificar a seguir.

### **1.7. Formação de grupos (dimensão, constituição e duração)**

O professor que pretende desenvolver o trabalho de grupo nas suas aulas terá que ter como ponto central a formação de grupos, pois só assim conseguirá trabalhar de forma cooperativa (Freitas & Freitas, 2002). Para tal, alguns autores, sugerem procedimentos e critérios para a formação dos grupos de trabalho, ao nível da sua dimensão, constituição e duração, os quais serão seguidamente abordados.

No que concerne à dimensão, Johnson et al. (1999) referem que não existe um número ideal de elementos para o trabalho de grupo, sendo que a dimensão do grupo pode variar de acordo com dois fatores: o “tipo de atividade a realizar e o nível de competências de cooperação já atingido” (Cochito, 2004, p.42).

De acordo com Freitas e Freitas (2002), podemos referir que a regra principal “para que um grupo funcione é que ele respeite o princípio da interação face a face, ou seja, que todos os elementos do grupo tenham a possibilidade de se olharem mutuamente” (p.40). Por conseguinte, a dimensão do grupo também depende de outras variáveis, que segundo Johnson et al. (1999) dizem respeito aos objetivos da aula, à idade dos alunos, à experiência que têm de trabalho em grupo, aos materiais e equipamentos a utilizar e ao tempo disponível.

Tendo em atenção as diversas variáveis apresentadas anteriormente, os autores têm diferentes perspetivas no que respeita a dimensão do grupo. Segundo Bessa e Fontaine (2002), um grupo deve possuir quatro ou cinco elementos, enquanto Pato (1995) é da opinião que para um grupo ser funcional e coeso não pode ter mais que cinco elementos, pois quando é superior a este número os grupos tendem a subdividir-se.

Já a experiência de Freitas e Freitas (2002) demonstra-lhes “que mais que quatro elementos tornam a vida do grupo complicada” (p.40) e por isso muitos professores preferem trabalhar com grupos de três elementos (tríades). Os autores citados apresentam ainda que “quanto mais pequenos forem os grupos mais rapidamente se podem identificar as suas dificuldades, bem como se tornará mais fácil promover a avaliação e a responsabilização individual, fortalecer a coesão e o suporte” (p.40).

Kagan (1989, citado por Freitas & Freitas, 2002) possui uma ideia contrária aos autores anteriores, pois defende o trabalho em grupo com quatro elementos, argumentando que em grupos de três elementos muitas vezes só interagem dois elementos, marginalizando um deles e num grupo com quatro “será possível encontrar diferenças de desenvolvimento que potenciam maior progresso baseado na interação” (p.41). Deste modo, num grupo de três podem formar-se três pares diferentes, enquanto que num grupo de quatro podem formar-se seis pares.

Em relação à constituição dos grupos, Freitas e Freitas (2002) defendem que existem três possibilidades: formar os grupos ao acaso, deixar que sejam os alunos a fazer a escolha ou ser o professor a decidir. Todas estas possibilidades podem ser utilizadas, mas é preciso ter em atenção o momento e os objetivos que se pretendem alcançar.

A formação dos grupos ao acaso é adequada nos primeiros dias, quando é necessário promover o conhecimento mútuo para fortalecer o espírito de grupo. Nesta circunstância é normal que os grupos sejam o mais heterogêneos possível, sendo esta heterogeneidade relativa à idade, raça, etnia, sexo e desempenho académico dos alunos (Arends, 1995). Pato (1995) define grupos heterogêneos como os grupos que “integram seguramente alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem e permitem uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, perseverança” (p.27).

A segunda possibilidade é deixar os próprios alunos fazerem as suas escolhas, aqui o professor corre o risco de ter grupos de amigos e não grupos de trabalho (Cochito, 2004), mas esta opção não é excluída se tiver uma duração curta. Neste caso, o mais provável é que os grupos sejam homogêneos, mas não é impossível que existam grupos heterogêneos. Os alunos nesta hipótese devem ter consciência que é essencial diversificarem as suas oportunidades de trabalho com os colegas, trabalhando com colegas com personalidades distintas, pois “o grupo mais rico de possibilidades é aquele que reúne os participantes mais diferentes” (Vanoye, 1979, p. 39).

Por último, a escolha pelo professor é a mais apropriada quando este já conhece minimamente os seus alunos, ou seja, sabe as capacidades intelectuais e a estrutura pessoal de cada aluno. Deste modo, o professor pode proporcionar condições para um melhor funcionamento do grupo, privilegiando assim grupos heterogêneos. Lopes e Silva (2008) partilham do mesmo pensamento, pois destacam que sendo o professor

a constituir os grupos, pode evitar que alguns alunos se sintam rejeitados por não serem escolhidos pelos colegas, isto é, evitando “o isolamento dos alunos menos «populares»” (Cochito, 2004, p.43).

Segundo Pujolás (2001, citado por Fontes & Freixo, 2004) quando é o professor a constituir os grupos de trabalho, deve ter sempre em consideração as “preferências e incompatibilidades que podem existir entre os alunos para que desta forma se possam minimizar as tensões entre os diferentes elementos do grupo” (p.37).

Além das possibilidades enunciadas anteriormente, Pato (1995), apresenta ainda critérios para a constituição dos grupos, a saber: os grupos devem ter alunos com diferentes níveis de aproveitamento, ou seja, grupos heterogêneos; serem constituídos por raparigas e rapazes, isto é, um grupo misto; e possuírem alunos que manifestem afinidades de interesses ou de trabalho.

A autora supracitada definiu duas maneiras de formar grupos de trabalho de curta duração. Na primeira, o professor promove a formação dos grupos (de acordo com os critérios referidos anteriormente e recorrendo a técnicas sociométricas) e, de seguida, enuncia os temas para os grupos escolherem. Esta hipótese pode garantir o interesse dos alunos, pois são os grupos que escolhem os temas e também possibilita uma organização para futuros trabalhos. Esta é a maneira mais eficaz do ponto de vista pedagógico. Na segunda, o professor enuncia os temas e depois é que propõe que os alunos se agrupem. Nesta hipótese existe maior garantia de motivação inicial, mas, por outro lado, pode surgir desequilíbrio entre os números de alunos o que provoca discórdia e incoerência na formação dos grupos.

Pato (1995) refere também que se o professor pretende utilizar a metodologia de trabalho de grupo durante o ano inteiro deve formar os grupos logo no início. A autora defende que o docente deve tomar algumas precauções, como garantir que os alunos tiveram oportunidade e tempo de se conhecerem, explicar em que irá consistir o trabalho de grupo, definir os objetivos a atingir, esclarecer “que o trabalho individual terá frequentemente lugar e em que circunstâncias” (p.37).

Relativamente à duração dos grupos, na perspetiva de Fontes e Freixo (2004), o grupo de trabalho deve manter-se “o tempo necessário para que este atinja um bom resultado, assim como para o desenvolvimento de competências cooperativas” (p.38). Completando o pensamento destes autores, Reis (2005) é da opinião que os alunos devem manter-se juntos “o tempo suficiente para que se estabeleça a identidade do grupo” (p.30).

Segundo Freitas e Freitas (2002, p.41), “os grupos de aprendizagem cooperativa não devem ser grupos permanentes”, na medida em que acabam “por ter vida própria, na qual surgem conflitos naturais que, regra geral, não beneficiam a aprendizagem”. Desse modo, os alunos iriam habituar-se a trabalhar apenas com aqueles colegas e não iriam desenvolver completamente a dimensão social ajustada à realidade do quotidiano.

Na mesma linha de pensamento, Cochito (2004) defende que seria absurdo limitar a experiência dos alunos a grupos fixos, uma vez que uma das finalidades da aprendizagem cooperativa é aproximar os alunos, criar oportunidades de partilhar diferentes pontos de vista e conciliar modos de saber.

Posteriormente, daremos continuidade ao assunto, recaindo na atribuição de papéis, um aspeto importante para promover a participação de todos os elementos do grupo.

### **1.8. Grupos: atribuição de papéis**

Aquando da formação de grupos é também essencial a atribuição de papéis, segundo Lopes e Silva (2009), esta atribuição “é uma das maneiras mais eficazes de se assegurar que os membros do grupo trabalham juntos” (p.24), de forma produtiva e sem se atrapalharem uns aos outros.

Os papéis informam o que cada elemento do grupo deve fazer, ou seja, assim todos os elementos do grupo sentem que têm uma intervenção importante no desenvolvimento do trabalho.

Na perspetiva de Fontes e Freixo (2004), para que a estratégia da atribuição de papéis se verifique em pleno é importante ter em conta algumas etapas para que os alunos adquiram rotinas de trabalho cooperativo, como por exemplo, começar por deixar os alunos trabalhar juntos algumas vezes sem atribuir papéis, introduzir os papéis gradualmente conforme o grau de dificuldade, possibilitar a rotatividade dos papéis dentro do grupo, atribuir papéis alusivos ao funcionamento do grupo e conjugar papéis de diferentes categorias aumentando o grau de dificuldade.

De modo a gerir melhor o trabalho cooperativo, Gaudet et al. (1998, citados por Lopes & Silva, 2009) propõem alguns papéis: o verificador, aquele que se certifica “que todos os elementos do grupo compreenderam bem a tarefa” (p.24); o facilitador, aquele que orienta a realização da tarefa; o harmonizador, aquele que verifica a atenção dos

colegas na tarefa, por exemplo, colocando questões; o intermediário, aquele que “faz a ligação entre o grupo e o professor” (p.25), para reduzir as deslocções durante a execuão da tarefa; o guardião ou controlador do tempo, aquele que se certifica que a tarefa é concluída a tempo e; o observador, aquele que “observa, anota e contabiliza os comportamentos” dos alunos na tarefa (p.26). Existem, no entanto, um conjunto vasto de outros papéis possíveis.

Já Cochito (2004) diferencia-se dos autores referenciados anteriormente, atribuindo apenas a existência de quatro papéis base, sendo eles: o facilitador ou animador, que representa o papel de um líder, estando atento e coordenando toda a atividade no grupo; o porta-voz ou relator, que comunica aos colegas o ponto de situação do trabalho e intervém nas apresentações dos trabalhos; o mediador ou negociador, que está atento à interação entre os elementos do grupo e encoraja comportamentos positivos e; o gestor de recursos, que é o responsável por manter atualizados e acessíveis todos os materiais necessários para o trabalho.

A atribuição de papéis dentro do grupo de aprendizagem cooperativa apresenta algumas vantagens, pois

reduz a probabilidade de alguns elementos assumirem uma posição passiva ou dominadora no seio do grupo; garante a aprendizagem e a utilização das atividades básicas do grupo deste modo de aprendizagem; cria uma interdependência entre todos os elementos do grupo e esta só é possível quando se atribuem aos diferentes membros papéis complementares e interligados (Johnson, Johnson, & Holubec 1999, p.24).

Segundo Lopes e Silva (2009) pode-se ainda apresentar os papéis através de fichas próprias (cf. Anexo 42). Num dos lados da ficha deve constar uma ilustração alusiva ao papel e do outro lado “devem constar exemplos de comportamentos adequados a um bom desempenho do papel” (p.29). Estas fichas de papéis “ilustram e explicam em que consiste cada um dos papéis, para ajudar os alunos a exercitar certas práticas sociais, a entender como podem cumprir os seus papéis e a saber o que dizer quando desempenham um determinado papel” (p.29).

A organização de um trabalho de grupo deve ser muito bem pensada em função da turma que se tem, o professor deve conseguir proporcionar o envolvimento de todos os elementos do grupo, fazendo-os perceber que cada um tem de desempenhar um papel, sendo todos os papéis fundamentais, a rotação de todos os elementos pelos

diferentes papéis também é muito importante para que possam experienciar um pouco de cada (Lopes & Silva, 2008).

Esta organização também deve ter em consideração a disposição da sala de aula, aspecto a que aludimos no ponto seguinte.

### **1.9. Sala de aula: disposição**

Outro aspecto a ter em consideração quando se formam grupos é a disposição da sala de aula, na medida em que esta deve favorecer a dinâmica dentro dos grupos. Segundo Freitas e Freitas (2002), cabe ao professor otimizar o espaço, para que os grupos de trabalho consigam interagir e deslocar-se com facilidade.

Pato (1995) salienta que quando a sala não possui mesas com dimensões adequadas ao trabalho de grupo devem-se juntar duas mesas, o que permitirá que quatro ou cinco alunos aí se possam sentar. Para que isto seja exequível, “o mobiliário deve ser leve e, se possível, bastante fácil de transportar de um lado para o outro” (Freitas & Freitas, 2002, p.42).

As mesas devem ser colocadas à volta da sala, ou seja, como que em círculo, para que cada grupo consiga ver os restantes grupos. Sempre que possível deve-se garantir “um certo afastamento entre as mesas para que o professor possa circular e, também, para que as vozes de um grupo, durante o trabalho, não perturbem ou interfiram noutros grupos” (Pato, 1995, p.33). No entanto, este afastamento não deve ser demasiado, correndo-se assim o risco de originar uma certa dispersão, afetando a dinâmica entre grupos e impedindo a comunicação com a restante turma na apresentação ou diálogo de assuntos relacionados com o trabalho.

Segundo Vanoye (1979), a disposição de um grupo de trabalho pretende favorecer a comunicação entre os elementos do grupo, pois é fundamental que os alunos se vejam, que se ouçam e que tenham consciência da presença dos outros elementos, para que exista interação, interdependência e intercomunicação entre eles.

Na mesma linha de pensamento Johnson, Johnson e Holubec (1984) afirmam que “the group members should sit in a circle and be close enough to each other to communicate effectively without disrupting the other learning groups, and the teacher should have a clear access lane to every group” (p.33).

No centro do círculo ou num espaço livre da sala de aula, convém que haja pelo menos uma mesa de apoio, ou seja, uma mesa para colocar os materiais que sejam necessários para desenvolver o trabalho (Pato, 1995).

Freitas e Freitas (2002) referem que o professor deve conter na sala de aula elementos favorecedores da metodologia cooperativa, “como quadros construídos pelos alunos, onde constem as regras definidas para o trabalho de grupo” e “um relógio no qual será fácil identificar tempos curtos, que têm de ser respeitados” (p.42).

Finalizado o trabalho de grupo, é essencial que o professor realize a avaliação como forma de refletir se os objetivos foram ou não atingidos e se as ações no decorrer do trabalho foram as mais corretas com o intuito de melhorar futuramente.

#### **1.10. Grupos: avaliação**

A avaliação na perspetiva de Arends (1995) é uma das funções em que o professor possui responsabilidade, tendo como objetivo “recolher a informação necessária para tomar decisões correctas” (p.228), estas decisões são tomadas pelos professores sendo essenciais para a vida do aluno.

Quando se trabalha em grupo é fundamental existir uma avaliação, esta pode ocorrer individualmente e/ou em grupo. Segundo Freitas e Freitas (2002), cada elemento do grupo tem de sentir a responsabilidade das aprendizagens definidas para o grupo. A responsabilidade individual “implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é resultado dessas avaliações individuais” (p.29). Este processo leva a que cada elemento do grupo se preocupe com o próximo, pois deve procurar que todos aprendam e realizem corretamente as tarefas. Cada elemento tem a consciência que os seus lapsos podem contribuir para que os resultados do grupo sejam piores, mas se existir “espírito de grupo cada um procurará dar o seu melhor e ajudar os outros a darem também o seu melhor” (p.30).

No final da concretização do trabalho, Reis (2005) defende que o professor deve solicitar aos alunos que realizem uma reflexão sobre o funcionamento do grupo para conseguirem perceber formas de o melhorarem. Para além disto, Lopes e Silva (2009) acrescentam que a “avaliação tem lugar quando os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes” (p.19). É neste momento que devem ser determinadas pelo grupo as ações que pensam ser

positivas e/ou negativas, porque assim poderão tomar decisões sobre o que podem manter ou modificar em futuros trabalhos, aumentando a eficácia do grupo.

Para que tudo isto aconteça, o professor deve dar o “tempo suficiente e as condições necessárias aos alunos” (Lopes & Silva, 2009, p.19), lembrando-os que é crucial usarem as suas competências sociais evitando que o processo seja encarado como uma coisa vaga.

Na perspetiva de Reis (2005), esta avaliação: i) permite que os grupos melhorem o seu desempenho; ii) assegura a troca de comentários sobre a participação individual; iii) facilita a aprendizagem de competências sociais e; iv) melhora as relações entre os seus elementos (p.31). Como podemos verificar a avaliação só acarreta benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Mas para além disso, o professor deve também refletir sobre os aspetos mais revelantes desse trabalho de grupo. Pato (1995) identifica alguns desses pontos que são: o funcionamento dos grupos, a realização das atividades e a forma como direcionou/acompanhou os trabalhos, bem como a forma como deu resposta às situações inesperadas.

Apresentados alguns elementos fundamentais necessários ao adequado funcionamento do trabalho de grupo, cabe agora expor a metodologia utilizada na realização da investigação. Aqui, definimos o problema em estudo e os objetivos, mencionamos o tipo de investigação, caracterizamos a amostra e justificamos a sua escolha, apresentamos as técnicas e os instrumentos de pesquisa, descrevemos o procedimento e, por último, referimos o modo de análise e tratamento de dados.

## **2. Metodologia**

Nesta secção descrevemos as diversas fases que foram percorridas no decorrer de todo o processo de investigação, bem como a metodologia implementada, com o intuito de dar resposta ao problema em estudo.

Uma das questões essenciais na concretização de uma investigação é a opção metodológica. A questão problema e os objetivos a que a investigação pretende dar resposta são fundamentais na definição da metodologia a utilizar. Santos (2000) refere que é necessário existir uma “forte coerência entre o objecto de estudo, o propósito com que este é feito, os pressupostos que o orientam e a opção metodológica adoptada” (p.179).

Todo o processo de uma investigação precisa de ser estruturado, desde a escolha do problema, à formulação dos objetivos e à seleção dos instrumentos de recolha de dados, até à fase de análise e comunicação dos resultados.

Na perspetiva de Coutinho (2013), a investigação “é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7). Assim, a investigação leva-nos a refletir sobre as dificuldades e as questões que vão surgindo ao longo da prática, daí se construírem novas ideias que resultaram da discussão.

### **2.1. Definição do problema e objetivos de investigação**

A investigação científica tem como ponto de partida a identificação de um problema que neste processo é considerado por Tuckman (2000) a fase mais difícil. Toda a investigação tem início com uma questão que consiste numa “interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações” (Fortin, 2003, p. 51). Na questão problema é indicada uma situação que necessita “de discussão, investigação, decisão ou solução” (Kerlinger, 1979, p. 35).

Tendo em conta que a metodologia de trabalho de grupo deve ser proporcionada em contexto de sala de aula, e centrados na perspetiva dos professores e dos alunos do 1.º CEB, definimos como questão central desta investigação:

*Quais as perspetivas dos professores e dos alunos relativamente ao trabalho de grupo e sua utilização nas diversas áreas disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Como forma de responder ao problema enunciado, definimos como principais objetivos:

- ✓ Conhecer a importância atribuída ao trabalho de grupo pelos professores e alunos do 1.º CEB;
- ✓ Averiguar se o trabalho de grupo é uma prática frequente dos professores do 1.º CEB em contexto de sala de aula;
- ✓ Analisar a forma como o trabalho de grupo é desenvolvido pelos professores do 1.º CEB;
- ✓ Averiguar a formação dos professores no âmbito do saber respeitante às questões de organização e desenvolvimento do trabalho de grupo;
- ✓ Identificar quais as áreas disciplinares em que os professores do 1.º CEB mais vezes promovem o trabalho de grupo;
- ✓ Perceber as razões porque é que umas áreas disciplinares são mais abordadas através do trabalho de grupo do que outras;
- ✓ Compreender qual é a área disciplinar preferida dos alunos para desenvolverem a metodologia de trabalho de grupo;
- ✓ Perceber o tipo de trabalho de grupo que os alunos preferem desenvolver;
- ✓ Construir conhecimento no âmbito da metodologia de trabalho de grupo no ensino do 1.º CEB;

## **2.2. Tipo de investigação**

A investigação concretizada é um estudo em que nos propomos compreender quais as perspetivas atuais dos professores e dos alunos do 1.º CEB em relação a metodologia de trabalho de grupo. Neste sentido, selecionou-se um plano de investigação não experimental, de carácter descritivo, recorrendo ao inquérito por questionário como técnica privilegiada de recolha de dados.

Segundo Fortin (2003), o estudo descritivo “consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população” (p.163).

Este estudo enquadra-se num paradigma quantitativo, procurando uma análise objetiva da realidade, a partir da recolha de dados mensuráveis (Vieira, 1995). Para se dar início a uma investigação deste tipo, é essencial elaborar “um plano de

investigação estruturado no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente” (Carmo & Ferreira, 1998, p.178). Visto que, a elaboração do plano deve ser antecedida de uma revisão da literatura, tivemos este aspeto em consideração.

A implementação desta investigação passou por duas fases: na primeira fase, realizou-se a recolha e análise bibliográfica, com o objetivo de contextualizar a problemática em questão, tendo em conta autores e estudos de referência. Na segunda fase, executámos a recolha dos dados empíricos, seguindo com a sua análise e interpretação, permitindo assim chegar ao registo das conclusões.

### **2.3. Amostra e justificação da sua escolha**

A presente investigação tem como população os professores do 1.º CEB e os alunos do 4.º ano de escolaridade de três Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu, os quais inquirimos a fim de recolher informação necessária à abordagem empírica.

A razão da escolha desta população prende-se com o facto do estágio concretizado no âmbito da unidade curricular de PES I e II se ter realizado em escolas do 1.º CEB do concelho de Viseu e termos facilidade de acesso a este contexto. Relativamente à opção por este ano de escolaridade deve-se ao facto de os alunos já se encontrarem num nível de escolaridade mais elevado, que lhes possibilita dar respostas coerentes. Um outro aspeto relevante prende-se com a experiência destes neste tipo de metodologia, porque à partida os alunos já tiveram a oportunidade de desenvolver trabalhos de grupo em anos anteriores, conseguindo assim refletir sobre a sua prática.

Neste estudo utilizámos uma amostra, isto é, uma “pequena representação do universo da investigação” (Pardal & Lopes, 2011, p.54). Inicialmente, foram distribuídos 55 questionários aos professores e 269 questionários aos alunos. Contudo, não obtivemos resposta a todos os questionários entregues, sendo que as amostras constituídas ficaram a contar com 42 professores e 218 alunos. São ambas amostras por conveniência, isto é, os resultados obtidos “só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para o Universo” (Hill & Hill, 2009, p.50). Isto acontece porque não existe garantia que a amostra seja suficientemente

representativa do Universo, ou seja, dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo (Schutt, 1999).

Através da análise das tabelas que se seguem procedemos a uma caracterização mais pormenorizada da amostra de professores do 1.º CEB e alunos do 4.º ano de escolaridade<sup>1</sup>.

Ao analisarmos a Tabela 1, podemos verificar que, dos 42 professores que responderam ao questionário, a grande maioria (83,3%) é do sexo feminino e só uma pequena percentagem (16,7%) é do sexo masculino.

**Tabela 1 - Distribuição dos professores por sexo**

<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Feminino	35	83,3
Masculino	7	16,7
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>

A idade dos professores varia entre os 36 e os 61 anos. Do total da amostra, 33,4% têm entre os 51 e os 55 anos, 19,0% têm idades compreendidas entre os 36 e os 40 anos e, em menor percentagem, têm idades situadas nos intervalos dos 46 aos 50 anos (16,6%), dos 56 aos 60 anos (16,6%) e dos 41 aos 45 anos (9,6%). Apenas dois professores (equivalente a 4,8%) têm 61 anos ou mais (cf. Tabela 2).

**Tabela 2 - Distribuição dos professores por idades**

<b>Idades</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
36 - 40	8	19,0
41 - 45	4	9,6
46 - 50	7	16,6
51 - 55	14	33,4
56 - 60	7	16,6
≥ 61	2	4,8
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>

No que diz respeito ao tempo de serviço, podemos verificar que 23,8% dos inquiridos têm entre 28 e 32 anos de serviço e 21,4% têm entre 14 e 17 anos de serviço. Com experiência profissional entre os 18 e 22 anos e os 33 e 36 anos de serviço temos 16,7% da amostra. Uma pequena percentagem tem entre 23 e 27 anos de serviço (14,3%) e 37 anos de serviço (7,1%) (cf. Tabela 3).

---

<sup>1</sup> Nas tabelas designa-se por (N) a frequência absoluta e com o símbolo (%) a frequência relativa percentual.

**Tabela 3 - Distribuição dos professores por tempo de serviço**

<b>Tempo de serviço</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
14 - 17	9	21,4
18 - 22	7	16,7
23 - 27	6	14,3
28 - 32	10	23,8
33 - 36	7	16,7
≥ 37	3	7,1
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>

Como podemos observar na Tabela 4, a grande maioria dos docentes tem como habilitação acadêmica a licenciatura (71,4%). Porém, existem sete professores (16,7%) que têm o mestrado e cinco (11,9%) que possuem apenas o bacharelato. De salientar, ainda, que um dos professores que possui o bacharelato tem também um curso de complemento de formação, dois dos professores com licenciatura possuem uma especialização em Educação Especial e um professor com o grau de mestre tem também uma componente curricular de Doutorado em Didática.

**Tabela 4 - Distribuição dos professores por habilitação acadêmica**

<b>Habilitação acadêmica</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Bacharelato	5	11,9
Licenciatura	30	71,4
Mestrado	7	16,7
Doutoramento	0	0
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>

Relativamente aos 218 alunos inquiridos, podemos constatar na Tabela 5 que 50,5% são do sexo feminino e 49,5% do sexo masculino.

**Tabela 5 - Distribuição dos alunos por sexo**

<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Feminino	110	50,5
Masculino	108	49,5
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

Os alunos têm idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos de idade, sendo que a esmagadora maioria possui 9 anos (78,9%). De referir ainda que 10,1% têm 8 anos e 9,6% têm 10 anos. Uma pequena percentagem tem 11 anos (0,9%) e apenas um aluno (equivalente a 0,5%) possui 12 anos de idade (cf. Tabela 6).

**Tabela 6 - Distribuição dos alunos por idades**

<b>Idades</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
8 anos	22	10,1
9 anos	172	78,9
10 anos	21	9,6
11 anos	2	0,9
12 anos	1	0,5
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

#### **2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa**

Para adquirir os dados necessários para a realização desta investigação, e considerando os objetivos que pretendemos alcançar com a mesma, recorreremos ao inquérito por questionário.

O questionário foi selecionado devido à possibilidade de poder ser aplicado “a uma amostra lata do universo” e por garantir o anonimato (Pardal & Lopes, 2011, p.74). Segundo Gil (2008), este pode ser definido como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos” (p.121). Na mesma linha de pensamento, Fortin (2003) afirma que o questionário “é um método de colheita de dados que necessitam das respostas escritas a um conjunto de questões por parte dos sujeitos” (p. 249).

Na elaboração do questionário tivemos em consideração o pensamento de Carmo e Ferreira (1998), quanto à boa organização das perguntas, de forma a terem “coerência intrínseca” (p.138) e uma configuração lógica para quem está a responder. Na esteira de Ghiglione e Matalon (2005) colocámos as questões da mesma forma a cada pessoa, sem nenhuma alteração ou explicações adicionais, para que pudéssemos comparar as respostas dadas.

Foram elaborados dois questionários, um para aplicar a professores do 1.º CEB e outro destinado aos alunos do 4.º ano de escolaridade. Os questionários contemplam questões abertas e fechadas, no sentido de recolher os dados necessários para responder aos objetivos definidos. Nas questões abertas apresentamos a pergunta e deixámos um espaço em branco para que a pessoa escrevesse a sua resposta sem qualquer restrição, tal como preconiza Gil (2008); ou seja, o sujeito responde à questão usando “o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.115). As questões fechadas são as que apresentam “ao sujeito uma série de respostas entre as quais ele

faz a sua escolha” (Fortin, 2003, p.251), isto é, “a resposta que melhor representa a sua situação ou ponto de vista”. Neste tipo de questões tivemos o cuidado de garantir que, qualquer que seja a situação do respondente, haja uma alternativa em que este se enquadre (Gil, 2008).

O questionário destinado aos professores (cf. Anexo 43) encontra-se dividido em duas partes: a primeira parte é composta por quatro questões de resposta fechada e diz respeito aos dados de caracterização sociodemográfica; na segunda parte são elencadas onze questões fechadas e duas questões abertas, nas quais é pedido ao professor que indique as principais razões que justificam a utilização do trabalho de grupo, com mais frequência, em determinada(s) a(s) área(s) disciplinar(es) e também que descreva os aspetos positivos e negativos inerentes a esta metodologia. Nesta última secção procuramos conhecer a perspetiva dos professores relativamente à metodologia de trabalho de grupo.

O questionário dos alunos (cf. Anexo 44) encontra-se igualmente dividido em duas partes: a primeira de caracterização sociodemográfica dos inquiridos, composta por duas questões de resposta fechada e a segunda em que se pretende compreender a perceção e o interesse dos alunos face à metodologia de trabalho de grupo. Esta segunda secção é constituída por dezasseis questões, quinze das quais são de resposta fechada e uma de resposta aberta, na qual é solicitado ao aluno que dê um exemplo de um trabalho de grupo que tenha realizado recentemente e de que tenha gostado.

Foi realizado um pré-teste antes da implementação dos questionários, esta etapa foi fundamental para os testar. Com esse intuito, sustentámo-nos no pensamento de Pardal e Lopes (2011) quando referem que “para nos assegurarmos da qualidade das perguntas (...) e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida, torna-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida” (p.85). Este abrangeu cinco professores do 1.º CEB e cinco alunos do 4.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Fajões do concelho de Oliveira de Azeméis.

Na análise dos questionários aos professores percebemos que era necessário reformular uma questão e acrescentar, nas questões n.º11 e n.º12, “Assinale apenas uma opção”, e nas questões n.º14 e n.º15, “Pode assinalar mais do que uma opção”. Resolvemos proceder a estas explicações, pois alguns professores não sabiam quantas opções podiam assinalar o que causou alguma confusão. Relativamente ao questionário dos alunos, na questão n.º 11 acrescentou-se mais uma opção “Pelo

líder/chefe do grupo” devido ao facto de um aluno ter mencionado, na opção “Outra”, esta resposta.

## **2.5. Procedimento**

Para que a concretização da investigação fosse possível, tivemos que entrar em contacto com algumas entidades, de modo a obter autorização para a aplicação dos questionários.

Em primeiro lugar, os questionários foram submetidos à apreciação da Direcção-Geral de Educação (DGE), a quem pedimos a autorização para a sua implementação em meio escolar. Este pedido foi deferido favoravelmente pois, como é referido, cumpre os requisitos indispensáveis à sua aplicação (cf. Anexo 45).

Posteriormente, solicitámos também a autorização às direcções de três Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu para a realização do estudo empírico (cf. Anexo 46), tendo sido esclarecido o contexto do projeto de investigação.

Por sua vez, a direcção de um Agrupamento de Escolas pediu que fosse entregue aos professores, no ato do preenchimento dos questionários, uma declaração de consentimento informado para certificar que os mesmos foram respondidos de livre vontade (cf. Anexo 47).

Em relação à participação dos alunos no estudo também foi necessário elaborarmos um pedido de autorização aos pais/encarregados de educação (cf. Anexo 48) para que os mesmos pudessem responder aos questionários.

Assim que conseguimos obter as devidas autorizações, deslocámo-nos a algumas escolas dos Agrupamentos, em transporte particular, pois não foi possível agendar uma reunião com os professores dos diferentes Agrupamentos num determinado momento. O processo de entrega e recolha dos questionários demorou três meses, pois as escolas eram relativamente distantes umas das outras, não tivemos muita disponibilidade de horário para nos deslocarmos às escolas e também ocorreu uma interrupção letiva, o que implicou algum atraso na recolha dos dados.

No momento de entrega dos questionários aos coordenadores das escolas, explicámos que se tratava de uma investigação no âmbito de um relatório final de estágio e que toda a informação se destinava a fins académicos. Em todas as escolas existiu uma boa receptividade por parte dos docentes, contudo para facilitar o preenchimento dos questionários, estes foram deixados e recolhidos algumas

semanas mais tarde, para que os professores tivessem tempo de enviar os pedidos de autorização para os pais/encarregados de educação e também de dar os questionários aos alunos para estes responderem devidamente. No entanto, nem todos os questionários entregues foram devolvidos.

## **2.6. Análise e tratamento de dados**

Concluída a recolha de dados, foi efetuado um “trabalho de sistematização, análise e interpretação de dados, em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respetivos eixos de análise” (Afonso, 2005, p.58).

Sendo que a grande maioria das questões eram de resposta fechada, decidimos recorrer ao programa informático de análise estatística intitulado *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 24. Depois de inserir devidamente os dados no software, socorremo-nos da estatística descritiva, mais precisamente da análise de frequências absolutas e relativas. Os dados são apresentados com recurso a tabelas, através das quais conseguimos retirar a informação necessária para extrair as devidas conclusões. Tal como já referimos, nas tabelas designamos por (N) a frequência absoluta e com o símbolo (%) a frequência relativa percentual.

Para analisarmos os dados obtidos nas questões de resposta aberta, utilizámos a análise de conteúdo. Esta é definida por Bardin (2004) como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.33). Realizámos uma análise categorial que “funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p.147).

Na mesma linha de pensamento Berelson (s.d., citado por Estrela, 1994) afirma que a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado da comunicação” (p.455). Sampieri, Collado e Lucio (2006) acrescentam ainda que esta análise é feita por codificação, isto é, através de um processo pelo qual “as características relevantes do conteúdo de uma mensagem se transformam em unidades que permitem a sua descrição e análises precisas” (p.344).

Seguindo a orientação dos autores citados, procedemos, em primeiro lugar, à transcrição de todas as respostas para um documento para uma posterior leitura “flutuante” dando assim início à análise de conteúdo. Posteriormente, delimitámos o

corpus de análise e procedemos ao recorte do texto em unidades de registo (indicadores) e à definição das respetivas categorias, que dispusemos em tabelas para registo e organização dos dados.

### 3. Apresentação dos dados

Nesta secção, apresentamos os dados obtidos junto da amostra de professores do 1.º CEB e alunos do 4.º ano de escolaridade inquiridos. Os dados são disponibilizados sob a forma de tabelas, acompanhadas por uma breve descrição do seu conteúdo.

Primeiro fazemos referência às respostas obtidas junto dos professores e de seguida às colhidas junto dos alunos, seguindo a ordem em que as questões surgem nos questionários.

#### 3.1. Dados relativos aos professores

- Relevância atribuída à metodologia de trabalho de grupo

Os professores têm uma opinião bastante favorável no que se refere ao trabalho de grupo no 1.º CEB: 50,0% dos docentes inquiridos consideram que o trabalho de grupo é bastante importante, 28,6% avaliam o trabalho de grupo como sendo importante e 21,4% dos inquiridos julgam-no mesmo muito importante. Constatamos também que nenhum dos docentes inquiridos assinalou as opções pouco ou nada importante (cf. Tabela 7).

**Tabela 7 - Grau de importância atribuída ao trabalho de grupo**

<b>Grau de importância</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada importante	0	0
Pouco importante	0	0
Importante	12	28,6
Bastante importante	21	50,0
Muito importante	9	21,4
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>

- Utilização da metodologia de trabalho de grupo na prática letiva

Na Tabela 8 podemos observar que 97,6% dos professores referem utilizar o trabalho de grupo na sua prática letiva, apenas um professor (equivalente a 2,4%) assinalou que não utiliza esta metodologia na sua prática, por isso a partir deste momento os dados são relativos a 41 professores.

**Tabela 8 - Frequência da utilização do trabalho de grupo**

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	41	97,6
Não	1	2,4
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>

- Áreas disciplinares em que utiliza com mais frequência a metodologia de trabalho de grupo

Quando questionamos os professores sobre a frequência com que o trabalho de grupo é utilizado nas diferentes áreas disciplinares, estes apresentam opiniões diferenciadas.

No que respeita à área disciplinar de Português, a grande maioria dos inquiridos afirma utilizar o trabalho de grupo poucas vezes (41,5%), frequentemente (36,6%) e muito frequentemente (22,0%).

Já no que concerne à área de Matemática, 46,3% dos professores inquiridos declaram que o trabalho de grupo é frequentemente utilizado nesta área, 34,1% admitem que é poucas vezes utilizado e 19,5% afirmam que é muito frequentemente usada esta metodologia.

Quanto à área de Estudo do Meio, mais de metade da amostra (51,2%) declara que usa muito frequentemente o trabalho de grupo na área em questão, 34,1% frequentemente e 12,2% poucas vezes. De realçar que um inquirido (2,4%) afirma utilizar esta metodologia sempre ou quase sempre.

Em relação à área de Expressão e Educação Plástica, mais de metade dos inquiridos (63,4%) afirma que utiliza frequentemente o trabalho de grupo nesta área, muito frequentemente (19,5%), poucas vezes (14,6%) e sempre ou quase sempre (2,4%).

No que diz respeito à área de Expressão e Educação Dramática, a maioria dos professores declara utilizar o trabalho de grupo muito frequentemente (39,0%) e frequentemente (26,8%). Com igual percentagem, 17,1% da amostra afirmam que é sempre ou quase sempre e outros 17,1% admitem que é poucas vezes.

Relativamente à área disciplinar de Expressão e Educação Musical, 31,7% dos docentes admitem que o trabalho de grupo é muito frequentemente usado nesta área. Com percentagem equivalente, 29,3% dos inquiridos declaram que é frequentemente e outros 29,3% afirmam que é poucas vezes. Contudo, existem quatro professores (equivalente a 9,8%) que referem utilizá-la sempre ou quase sempre esta metodologia.

Por fim, no que concerne à área de Expressão e Educação Físico-Motora, a maioria dos inquiridos declara que o trabalho de grupo é utilizado muito frequentemente (43,9%), frequentemente (19,5%) e poucas vezes (19,5%). No entanto, 17,1% dos professores afirmam que a utilizam sempre ou quase sempre (cf. Tabela 9).

**Tabela 9 – A utilização do trabalho de grupo por áreas disciplinares**

Áreas disciplinares	1 Nunca		2 Poucas vezes		3 Frequentemente		4 Muito Frequentemente		5 Sempre ou quase sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Português	0	0	17	41,5	15	36,6	9	22,0	0	0
Matemática	0	0	14	34,1	19	46,3	8	19,5	0	0
Estudo do Meio	0	0	5	12,2	14	34,1	21	51,2	1	2,4
Expressão e Educação Plástica	0	0	6	14,6	26	63,4	8	19,5	1	2,4
Expressão e Educação Dramática	0	0	7	17,1	11	26,8	16	39,0	7	17,1
Expressão e Educação Musical	0	0	12	29,3	12	29,3	13	31,7	4	9,8
Expressão e Educação Físico-Motora	0	0	8	19,5	8	19,5	18	43,9	7	17,1

n=41

- Principais razões pelas quais utiliza o trabalho de grupo, com mais frequência, em determinada(s) área(s) disciplinar(es)

Na Tabela 10, apresentamos as razões referidas pelos inquiridos, relativamente à utilização do trabalho de grupo, com mais frequência, em determinada(s) área(s) disciplinar(es). As razões enunciadas pelos professores (cf. Anexo 49) foram agrupadas em três categorias distintas, através da análise de conteúdo. Dos 41 professores que constituem a amostra, apenas 22 responderam ao que era pretendido, pois 12 docentes mencionaram benefícios do trabalho de grupo e 7 inquiridos não responderam à questão colocada.

A primeira categoria referida pela grande maioria (43,5%) dos inquiridos engloba os conteúdos, integrando indicadores como sejam: “nas áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora, a maioria dos conteúdos adequam-se a esse tipo de trabalho” (13,0%); “devido às temáticas das áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora” (8,7%); “os conteúdos da área de Estudo do Meio e das Expressões facilitam e permitem o trabalho de grupo”; “as áreas de Expressão e Educação Musical e Físico-Motora têm conteúdos que são melhor explorados quando desenvolvidos em grupo”; “os conteúdos a explorar na área de Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática são mais propícios à realização

do trabalho de grupo”; “os conteúdos a lecionar na área de Estudo do Meio e na área de Expressão e Educação Físico-Motora proporcionam este tipo de trabalho” e; “os conteúdos do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática proporcionam colaboração, divisão de tarefas e aprendizagem cooperativa”. Estas cinco últimas respostas com 4,3%, respetivamente.

A segunda categoria definida agrupa as *metodologias/tipo de atividades* que inclui oito indicadores que referem que: “as atividades a explorar na área de Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática são mais propícias para a realização do trabalho de grupo”; “utilizo mais vezes nas áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica, Dramática e Físico-Motora, porque as atividades que proponho proporcionam o trabalho de grupo”; “o tipo de atividades desenvolvidas na área de Expressão e Educação Dramática adequam-se mais ao trabalho de grupo”; “porque o Estudo do Meio e as Expressões são áreas disciplinares onde o trabalho de grupo mais se adequa”; “as áreas de Expressões porque são mais próprias para se trabalhar em grupo”; “utilizo com mais frequência nas áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora, porque as metodologias promovem mais este tipo de trabalho”; “metodologia das áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Dramática e Físico-Motora” e; “especificidade da área de Expressão e Educação Físico-Motora”. Cada um dos indicadores corresponde a uma resposta, respetivamente com 4,3%.

A terceira categoria com uma menor percentagem (21,7%) reúne a *facilidade na lecionação*, incluindo alguns indicadores que são: “facilita a lecionação nas áreas de Expressão e Educação Musical e Físico-Motora”; “facilita a lecionação nas áreas de Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica e Dramática”; “na área de Expressão e Educação Dramática é mais rentável, necessário e enriquecedor”; “nas áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora o trabalho de grupo permite aos alunos ficarem mais desinibidos e participarem mais na aula” e; “a área de Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática requerem mais trabalho de investigação”. Todas as respostas anteriores com 4,3%, respetivamente.

Em termos comparativos, os *conteúdos* são a razão mais vezes apresentada pelos inquiridos, com 10 menções (equivalente a 43,5%). Segue-se, com uma pequena diferença, as *metodologias/tipos de atividades*, com 8 menções (34,8%) e a *facilidade na lecionação* com 5 menções (21,7%).

**Tabela 10 - Principais razões pela qual utiliza o trabalho de grupo, com mais frequência, em determinada(s) área(s) disciplinar(es)**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Conteúdos</b>	“Por haver conteúdos na área de Estudo do Meio e das Expressões que facilitam e permitem o trabalho de grupo”	1	4,3
	“As áreas de Expressão e Educação Musical e Físico-Motora têm conteúdos que, na minha opinião, são melhor explorados quando desenvolvidos em grupo”	1	4,3
	“Os conteúdos a explorar na área de Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática são mais propícios à realização do trabalho de grupo”	1	4,3
	“Utilizo mais frequentemente nas áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora, pois a maioria dos conteúdos adequam-se a esse tipo de trabalho”	3	13,0
	“Os conteúdos a lecionar na área de Estudo do Meio e na área de Expressão e Educação Físico-Motora, proporcionam este tipo de trabalho”	1	4,3
	“Devido às temáticas das áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora”	2	8,7
	“Conteúdos do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática proporcionam colaboração, divisão de tarefas e aprendizagem cooperativa”	1	4,3
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>	<b>43,5</b>
<b>Metodologias/ Tipo de atividades</b>	“As atividades a explorar na área de Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática são mais propícias à realização do trabalho de grupo”	1	4,3
	“Utilizo mais vezes nas áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica, Dramática e Físico-Motora, porque as atividades que proponho proporcionam o trabalho de grupo”	1	4,3
	“O tipo de atividades desenvolvidas na área de Expressão e Educação Dramática adequam-se mais ao trabalho de grupo”	1	4,3
	“Porque o Estudo do Meio e as Expressões são áreas disciplinares onde o trabalho de grupo mais se adequa”	1	4,3
	“As áreas de Expressões porque são mais próprias para se trabalhar em grupo”	1	4,3
	“Utilizo com mais frequência nas áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora, porque as metodologias promovem mais este tipo de trabalho”	1	4,3
	“Metodologia das áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Dramática e Físico-Motora”	1	4,3
	“Especificidade da área de Expressão e Educação Físico-Motora”	1	4,3
<b>Subtotal</b>		<b>8</b>	<b>34,8</b>
<b>Facilidade na lecionação</b>	“Facilita a lecionação nas áreas de Expressão e Educação Musical e Físico-Motora”	1	4,3
	“Facilita a lecionação nas áreas de Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica e Dramática”	1	4,3
	“Na área de Expressão e Educação Dramática é mais rentável, necessário e enriquecedor”	1	4,3
	“Nas áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora o trabalho de grupo permite aos alunos ficarem mais desinibidos e participarem mais na aula”	1	4,3
	“A área de Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática requerem mais trabalho de investigação”	1	4,3
<b>Subtotal</b>		<b>5</b>	<b>21,7</b>
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>100,0</b>

- Frequência da utilização do trabalho de grupo, na prática letiva

Sabendo que todos os professores afirmam utilizar a metodologia de trabalho de grupo nas diversas áreas disciplinares, importa perceber agora qual a frequência com que o fazem.

Como se pode observar na Tabela 11, é possível constatar que uma percentagem razoável de professores (34,1%) utiliza o trabalho de grupo 1 vez por semana, 26,8% recorrem a esta metodologia 2 a 4 vezes por semana e 22,0% 2 vezes por semana. Porém, existem ainda inquiridos que afirmam utilizá-la 1 vez por mês (17,1%).

**Tabela 11 - Frequência de utilização do trabalho de grupo**

<b>Frequência de utilização</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Todos os dias	0	0
2 a 4 vezes por semana	11	26,8
1 vez por semana	14	34,1
2 vezes por semana	9	22,0
1 vez por mês	7	17,1
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

- Ano de escolaridade mais adequado para iniciar o trabalho de grupo

Pela análise da Tabela 12, conseguimos apurar que uma grande parte (48,8%) dos professores considera o 1.º ano de escolaridade o mais adequado para se iniciar o trabalho de grupo. No entanto, com uma pequena diferença, 36,6% dos inquiridos afirmam que o mais adequado é o 2.º ano de escolaridade e 12,2% o 3.º ano de escolaridade. Apenas um docente (equivalente a 2,4%) declara que é o 4.º ano de escolaridade.

**Tabela 12 - Frequência do ano de escolaridade mais adequado**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1.º ano	20	48,8
2.º ano	15	36,6
3.º ano	5	12,2
4.º ano	1	2,4
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

- Constituição de um grupo de trabalho

Quando questionados sobre a constituição de um grupo de trabalho, a maioria dos professores (78,0%) afirma que são eles próprios quem decide os grupos, 12,2% declaram que os grupos são formados ao acaso e apenas quatro professores (9,8%) admitem que são os alunos que escolhem o seu grupo (cf. Tabela 13).

**Tabela 13 - Constituição de um grupo de trabalho**

<b>Constituição</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Os alunos é que escolhem o seu grupo	4	9,8
Os grupos são formados ao acaso	5	12,2
O professor é quem decide os grupos	32	78,0
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

- Quantidade de elementos num grupo de trabalho

Ao observar a Tabela 14, apercebemo-nos que mais de metade dos professores (61,0%) afirma que os grupos devem ser formados por 4 elementos. Contudo, com uma diferença mínima, nove inquiridos (equivalente a 22,0%) referem que os grupos devem ser constituídos por 3 elementos e sete (17,1%) mencionam que devem ser compostos por 5 elementos.

**Tabela 14 - Número de elementos num grupo de trabalho**

<b>Número de elementos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
2 elementos	0	0
3 elementos	9	22,0
4 elementos	25	61,0
5 elementos	7	17,1
6 ou mais elementos	0	0
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

- Tarefas realizadas na concretização do trabalho de grupo

Quando o professor pretende implementar o trabalho de grupo deve ter em consideração que existem diversas tarefas a serem realizadas. Por isso, foi disponibilizada uma lista com as tarefas que deverão ser realizadas e, de entre elas, os professores poderiam assinalar aquelas que usualmente efetuam sempre que

desenvolvem trabalhos de grupo. As respostas foram variadas, como podemos constatar na Tabela 15.

As tarefas selecionadas quase pela totalidade dos inquiridos são: estabelece regras (85,4%), intervém quando se apercebe de conflitos ou de distrações (78,0%), presta ajuda (75,6%), adequa/organiza a sala de aula (73,2%) e avalia o trabalho de cada grupo (73,2%).

Mencionados por cerca de metade dos inquiridos temos: informa os grupos sobre os objetivos e metas que vai avaliar (61,0%), utiliza o reforço positivo (61,0%), determina o tamanho dos grupos (56,1%), reflete sobre os aspetos mais importantes do trabalho desenvolvido (56,1%), controla os comportamentos (51,2%), especifica os objetivos (48,8%) e distribui os alunos pelos grupos (48,8%).

Apenas 31,7% dos profissionais inquiridos admitem atribuir papéis aos elementos do grupo.

**Tabela 15 - Frequência das tarefas realizadas na concretização do trabalho de grupo**

Tarefas	Sim		Não	
	N	%	N	%
Especifica os objetivos	20	48,8	21	51,2
Determina o tamanho dos grupos	23	56,1	18	43,9
Distribui os alunos pelos grupos	20	48,8	21	51,2
Atribui papéis aos elementos do grupo	13	31,7	28	68,3
Adequa/organiza a sala de aula	30	73,2	11	26,8
Informa os grupos sobre os objetivos e metas que vai avaliar	25	61,0	16	39,0
Estabelece regras	35	85,4	6	14,6
Controla os comportamentos	21	51,2	20	48,8
Intervém quando se apercebe de conflitos ou de distrações	32	78,0	9	22,0
Presta ajuda	31	75,6	10	24,4
Utiliza o reforço positivo	25	61,0	16	39,0
Reflete sobre os aspetos mais importantes do trabalho desenvolvido	23	56,1	18	43,9
Avalia o trabalho de cada grupo	30	73,2	11	26,8

n=41

- Propósito da realização do trabalho de grupo

Para especificar as competências que se desenvolve quando se realizam trabalhos de grupo foi possível aos professores escolherem mais do que uma opção de resposta. Como se verifica na Tabela 16, o trabalho de grupo é realizado com o propósito de desenvolver competências sociais/cooperativas (97,6%), competências cognitivas (80,5%) e competências atitudinais (58,5%).

**Tabela 16 - Competências desenvolvidas com o trabalho de grupo**

<b>Competências</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Para desenvolver competências cognitivas	33	80,5
Para desenvolver competências atitudinais	24	58,5
Para desenvolver competências sociais/cooperativas	40	97,6

n=41

- Tipo de atividades/tarefas que os professores propõem aos alunos

Para compreendermos quais os tipos de atividades/tarefas propostas pelos professores para desenvolverem em grupo demos a possibilidade aos mesmos de selecionarem mais do que uma opção de resposta. Observando a Tabela 17, constatamos que a maioria dos inquiridos afirma que propõe aos alunos a elaboração de cartazes (85,4%), dramatização de histórias (82,9%), pesquisa de informação (75,6%), execução de jogos (75,6%) e realização de atividades experimentais (73,2%). Todavia, mais de metade dos profissionais (51,2%) admite que propõe a resolução de tarefas matemáticas. Uma menor percentagem declara que as atividades propostas são a criação de textos (41,5%) e a realização de trabalhos escritos (24,4%). Apenas um professor assinalou a opção “Outra(s)”, referindo outro tipo de atividades, como foi o caso de “atividades desportivas” e “tarefas do dia a dia”.

**Tabela 17 - Tipo de atividades/tarefas**

<b>Tipo de atividades</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Pesquisa de informação	31	75,6
Realização de atividades experimentais	30	73,2
Elaboração de cartazes	35	85,4
Criação de textos	17	41,5
Resolução de tarefas matemáticas	21	51,2
Realização de trabalhos escritos	10	24,4
Dramatização de histórias	34	82,9
Execução de jogos	31	75,6

n=41

- Formação em relação às questões de organização e desenvolvimento do trabalho de grupo

Relativamente à formação que os professores possuem em relação às questões de organização e desenvolvimento do trabalho de grupo conseguimos apurar que

menos de metade dos inquiridos (41,5%) possui formação, enquanto que 58,5% afirmam que não possuem qualquer formação.

**Tabela 18 - Formação em relação às questões de organização e desenvolvimento do trabalho de grupo**

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	17	41,5
Não	24	58,5
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100,0</b>

- Forma como adquiriu a formação

Foi pedido aos 17 professores que responderam afirmativamente à questão anterior que indicassem como adquiriram a formação. Foi dada a possibilidade de os docentes escolherem mais do que uma opção. Analisando a Tabela 19, verificamos que 52,9% dos professores adquiriu-a através da formação contínua, 47,1% na formação inicial e 11,8% na formação especializada. Para além destas opções, foi mencionado na opção “Outra(s)” por dois inquiridos, que “realizei um trabalho para defesa sobre o trabalho de grupo” e o outro referiu que possuía uma “pós-graduação (Mestrado em Ciências da Educação – Formação Pessoal e Social)”.

**Tabela 19 - Grau de formação**

<b>Grau de formação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Formação inicial	8	47,1
Formação especializada	2	11,8
Formação contínua	9	52,9

n=17

- Aspectos positivos inerentes à metodologia de trabalho de grupo

Na Tabela 20, mostramos os aspectos positivos inerentes ao trabalho de grupo. Os aspetos enunciados pelos professores (cf. Anexo 50) foram agrupados em duas categorias distintas, através da análise de conteúdo.

A primeira categoria definida agrupa os *benefícios de ordem social* (41,5%) que integra os indicadores relativos ao “respeito pelo outro” (8,5%); “fortalecimento do espírito de interajuda” (5,9%); “desenvolvimento das capacidades relacionais/relacionamento interpessoal” (5,9%); “socialização” (5,1%);

“desenvolvimento de espírito de equipa” (4,2%); “cumprimento de regras” (4,2%); “desenvolvimento de competências sociais” (4,2%) e de “responsabilidade” (3,4%).

**Tabela 20 - Aspetos positivos relacionados com o trabalho de grupo**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Benefícios de ordem social</b>	“Fortalecimento do espírito de interajuda”	7	5,9
	“Responsabilidade”	4	3,4
	“Desenvolvimento de espírito de equipa”	5	4,2
	“Cumprimento de regras”	5	4,2
	“Permite o desenvolvimento de competências sociais”	5	4,2
	“Respeito pelo outro”	10	8,5
	“Socialização”	6	5,1
	“Desenvolve as capacidades relacionais”/ “Relacionamento interpessoal”	7	5,9
<b>Subtotal</b>		<b>49</b>	<b>41,5</b>
<b>Benefícios de ordem académica</b>	“Hábitos de trabalho”	1	0,8
	“Maior motivação para a aprendizagem”	4	3,4
	“Desenvolve o trabalho cooperativo”	10	8,5
	“Ajuda a desenvolver competências cognitivas”	5	4,2
	“Aprendizagem ativa, participativa e interativa”	2	1,7
	“Colaboração entre pares em trabalho de grupo”	7	5,9
	“Partilha de ideias e saberes”/“Descoberta”/“Aceitação de ideias diferentes”	15	12,7
	“Combate à timidez e à falta de participação dos alunos em aula”	3	2,5
	“Saber ouvir os colegas”	2	1,7
	“Reforço dos níveis de confiança e autoestima”	2	1,7
	“Aprendizagens realizadas de forma significativa”	1	0,8
	“Desenvolve a aquisição de conhecimentos”/ “Oportunidade de construir coletivamente o conhecimento”	4	3,4
	“Desenvolve a autonomia”	2	1,7
	“Integração de alunos”	1	0,8
	“Desenvolvimento pessoal”	3	2,5
	“Divisão de tarefas”	2	1,7
	“O aluno aprende a escolher, a avaliar e a decidir”	1	0,8
“Organização”	3	2,5	
“Estímulo à competição construtiva”	1	0,8	
<b>Subtotal</b>		<b>69</b>	<b>58,5</b>
<b>Total</b>		<b>118</b>	<b>100,0</b>

A segunda categoria referida pela grande maioria (58,5%) dos inquiridos engloba os *benefícios de ordem académica* (cf. Tabela 20), nomeadamente a “partilha de ideias e saberes”/ “descoberta”/ “aceitação de ideias diferentes” (12,7%); o “desenvolvimento do trabalho cooperativo” (8,5%); a “colaboração entre pares em trabalho de grupo” (5,9); a “ajuda a desenvolver competências cognitivas” (4,2%); o “incremento da motivação para a aprendizagem” (3,4%); o “desenvolvimento da aquisição de conhecimentos”/ “oportunidade de construir coletivamente o conhecimento” (3,4%); o “combate à timidez e à falta de participação dos alunos em aula” (2,5%); o

“desenvolvimento pessoal” (2,5%) e a “organização” (2,5%). Com igual percentagem cada uma (1,7%), seguem-se “aprendizagem ativa, participativa e interativa”; “saber ouvir os colegas”; “reforço dos níveis de confiança e autoestima”; “desenvolvimento da autonomia” e; “divisão de tarefas”. Com a percentagem (0,8%) seguem-se mais cinco indicadores, “hábitos de trabalho”; “aprendizagens realizadas de forma significativa”; “integração de alunos”; “o aluno aprende a escolher, a avaliar e a decidir” e; “estímulo à competição construtiva”.

Em suma, comparativamente, os *benefícios de ordem académica* são os mais mencionados com 69 menções (equivalente a 58,5%) e os *benefícios de ordem social* com 49 menções (equivalente a 41,5%).

- Aspectos negativos inerentes à metodologia de trabalho de grupo

Na Tabela 21, apresentamos os aspectos negativos inerentes ao trabalho de grupo. Os aspectos referidos pelos professores (cf. Anexo 51) foram agrupados em duas categorias distintas, através da análise de conteúdo.

A primeira categoria engloba as *dificuldades ao nível logístico*, com 23,7% das respostas, e inclui os seguintes indicadores: “é necessário mais tempo para a realização dos trabalhos” (8,5%); “as salas de aula/mudanças do espaço e materiais” (6,8%); “organização dos grupos”/ “o professor precisa de programar tudo com muito pormenor” (3,4%). Com igual percentagem cada uma (1,7%), seguem-se “o número de alunos por turmas”; “quebras de rotina” e “complexidade dos programas curriculares”.

A segunda categoria agrupa as *dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos*, com 76,3% das respostas, e integra a “falta de atenção/concentração”/ “dispersão” (15,3%); “alguns alunos esforçam-se menos e esperam que sejam os colegas a trabalhar”/ “passividade de alguns elementos” (11,9%); “controlo de comportamentos”/ “indisciplina” (10,2%); “criação de alguns conflitos” (8,5%); “gera-se algum ruído” (6,8%); “incumprimento de regras” (6,8%); “os alunos têm tendência a falar muito alto” (5,1%). Com percentagem (3,4%) seguem-se mais três indicadores: “por vezes os alunos mais tímidos participam pouco no trabalho”; “causa alguma perturbação e agitação” e; “tendência para os mais «fortes» dominarem os colegas”. Por fim, com 1,7% o indicador “dificuldade em aplicar métodos de trabalho”.

Em termos comparativos, as *dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos* são as mais referidas com 45 menções (equivalente a 76,3%) e as *dificuldades ao nível logístico* com 14 menções (equivalente a 23,7%).

**Tabela 21 - Aspetos negativos relacionados com o trabalho de grupo**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Dificuldades ao nível logístico</b>	“O número de alunos por turmas”	1	1,7
	“As salas de aula”/“Mudanças do espaço e materiais”	4	6,8
	“Quebras de rotina”	1	1,7
	“É necessário mais tempo para a realização dos trabalhos”	5	8,5
	“Organização dos grupos”/“O professor precisa de programar tudo com muito pormenor”	2	3,4
	“Complexidade dos programas curriculares”	1	1,7
<b>Subtotal</b>		<b>14</b>	<b>23,7</b>
<b>Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos</b>	“Controlo de comportamentos”/“Indisciplina”	6	10,2
	“Gera-se algum ruído”	4	6,8
	“Falta de atenção/concentração”/“Dispersão”	9	15,3
	“Criação de alguns conflitos”	5	8,5
	“Os alunos têm tendência a falar muito alto”	3	5,1
	“Por vezes os alunos mais tímidos participam pouco no trabalho”	2	3,4
	“Causa alguma perturbação e agitação”	2	3,4
	“Tendência para os mais “fortes” dominarem os colegas”	2	3,4
	“Alguns alunos esforçam-se menos e esperam que sejam os colegas a trabalhar”/“Passividade de alguns elementos”	7	11,9
	“Incumprimento de regras”	4	6,8
“Dificuldade em aplicar métodos de trabalho”	1	1,7	
<b>Subtotal</b>		<b>45</b>	<b>76,3</b>
<b>Total</b>		<b>59</b>	<b>100,0</b>

### 3.2. Dados relativos aos alunos

- Relevância atribuída à metodologia de trabalho de grupo

Os alunos têm uma perceção bastante favorável no que se refere ao trabalho de grupo: 59,6% dos alunos inquiridos consideram que o trabalho de grupo é muito importante, 22,0% julgam-no bastante importante e 18,3% avaliam o trabalho de grupo como sendo importante. Verificamos também que nenhum dos alunos inquiridos assinalou as opções nada ou pouco importante (cf. Tabela 22).

**Tabela 22 - Grau de importância atribuída ao trabalho de grupo**

<b>Grau de importância</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada importante	0	0
Pouco importante	0	0
Importante	40	18,3
Bastante importante	48	22,0
Muito importante	130	59,6
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Gosto de participar em trabalhos de grupo

A esmagadora maioria dos alunos afirma gostar muito (67,4%) ou bastante (17,0%) de participar em trabalhos de grupo. Uma pequena percentagem refere gostar (14,7%) e apenas dois inquiridos (equivalente a 0,9%) mencionam gostar pouco.

**Tabela 23 - Grau de satisfação face ao trabalho de grupo**

<b>Grau de satisfação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não gosto	0	0
Gosto pouco	2	0,9
Gosto	32	14,7
Gosto bastante	37	17,0
Gosto muito	147	67,4
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Constituição de um grupo de trabalho

Quando questionados sobre a constituição de um grupo de trabalho, metade dos alunos (50,9%) declara que é o professor quem decide os grupos, 40,8% afirmam que são eles a escolher o seu grupo e apenas dezoito inquiridos (8,3%) admitem que os grupos são formados ao acaso (cf. Tabela 24).

**Tabela 24 - Constituição de um grupo de trabalho**

<b>Constituição</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Os alunos é que escolhem o seu grupo	89	40,8
Os grupos são formados ao acaso	18	8,3
O professor é quem decide os grupos	111	50,9
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Quantidade de elementos num grupo de trabalho

Observando a Tabela 25, verificamos que 46,8% dos alunos afirmam que os grupos devem ser formados por 4 elementos. No entanto, com uma diferença mínima, 17,9% mencionam que os grupos devem ser constituídos por 5 elementos, 15,1% referem que devem ser por 3 elementos e 12,4% por 6 ou mais elementos. O grupo composto por 2 elementos apenas foi assinalado por 17 alunos inquiridos (equivalente a 7,8%).

**Tabela 25 - Número de elementos num grupo de trabalho**

<b>Número de elementos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
2 elementos	17	7,8
3 elementos	33	15,1
4 elementos	102	46,8
5 elementos	39	17,9
6 ou mais elementos	27	12,4
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Área disciplinar preferida para desenvolver trabalhos de grupo

Como se pode constatar na Tabela 26, a Expressão e Educação Plástica é a área disciplinar mais assinalada (27,1%) logo seguida da área de Estudo do Meio (20,6%). Com menor percentagem temos as áreas disciplinares de Expressão e Educação Físico-Motora (15,1%), Expressão e Educação Dramática (13,8%) e Matemática (12,8%). Com uma menor incidência ainda temos a área de Português (5,5%) e a Expressão e Educação Musical (5,0%).

**Tabela 26 - Área disciplinar preferida para desenvolver trabalhos de grupo**

<b>Área disciplinar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Português	12	5,5
Matemática	28	12,8
Estudo do Meio	45	20,6
Expressão e Educação Plástica	59	27,1
Expressão e Educação Dramática	30	13,8
Expressão e Educação Musical	11	5,0
Expressão e Educação Físico-Motora	33	15,1
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Exemplos de trabalhos de grupo que gostaram de realizar

Na Tabela 27, mostramos os exemplos de trabalhos de grupo que os alunos gostaram mais de realizar. Os exemplos descritos pelos alunos (cf. Anexo 52) foram agrupados em oito categorias distintas correspondentes cada uma delas a diferentes áreas disciplinares.

A primeira categoria refere-se ao *Português* e integra os indicadores relativos aos “textos coletivos” (8,1%); “debate” (1,0%) e; “caracterizar uma imagem”/ “descrição dos três reis magos” (1,0%). Com igual percentagem cada uma (0,5%), seguem-se: “ordenar um texto”; “jogo da memória”; “reportagens” e; “retrato do nosso colega de mesa”.

A segunda categoria definida, a *Matemática*, inclui três indicadores: “exercícios de matemática” (3,8%) e, com a mesma percentagem (0,5%) “trabalho das frações” e “trabalho das áreas”.

A terceira categoria é a que tem um maior número de menções (73, equivalente a 34,8%) e abrange o *Estudo do Meio*. Esta integra dezoito indicadores, a saber: “experiências” (9,6%); “trabalhos sobre os sismos” (4,3%); “construção de uma bússola” (3,8%); “Lusitanos”/ “Celtas”/ “Gregos” (2,9%); “incêndios em espaços públicos, nas florestas e em casa” (2,4%); “a saúde dos ossos” (1,9%); “Natal”/ “árvores de natal” (1,9%) e; “trabalho sobre inundações e secas” (1,4%). Com 2 menções (1,0%), encontramos quatro indicadores: “Gastronomia, artesanato e monumentos”; “fazer uma tabela com informação acerca da Cruz Vermelha”; “cartaz com regras que devemos cumprir para ficarmos saudáveis” e; “trabalho sobre não é inverno em todo o mundo”/ “bonecos de neve”. Com uma percentagem inferior (0,5%) temos: o “trabalho era sobre o mal que as tecnologias fazem”; “trabalho sobre as vantagens do desporto”; “instituições”; “cuidados com o corpo”; “dia dos reis” e; “profissões”.

A quarta categoria remete para a *Expressão e Educação Plástica* que compreende catorze indicadores: “significado das cores” (3,3%); “pintar imagens” (2,4%); “banda desenhada da lenda de S. Martinho” (1,9%); “construir cartazes” (1,9%); “pintar com lápis de pastel” (1,4%); “fazer um desenho” (1,4%); “fazer um placar do outono” (1,0%) e; “fazer uma capa” (1,0%). Com igual percentagem cada uma (0,5%) seguem-se: “o presente para o «Dia do Pai»”; “fazer uma ponte”; “construir um porco-espinho com folhas das árvores”; “construir uma vassoura do Halloween”; “construção de um castelo na porta” e; “cortar fitas para fazer um boneco”.

**Tabela 27 - Exemplo de trabalhos de grupo realizados**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
<b>Português</b>	“Textos coletivos”	17	8,1	
	“Debate”	2	1,0	
	“Ordenar um texto”	1	0,5	
	“Caracterizar uma imagem”/“Descrição dos três reis magos”	2	1,0	
	“Jogo da memória”	1	0,5	
	“Reportagens”	1	0,5	
	“Retrato do nosso colega de mesa”	1	0,5	
<b>Subtotal</b>		<b>25</b>	<b>12,0</b>	
<b>Matemática</b>	“Exercícios de Matemática”	8	3,8	
	“Trabalho das frações”	1	0,5	
	Trabalho das áreas”	1	0,5	
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>	<b>4,8</b>	
<b>Estudo do Meio</b>	“Gastronomia, artesanato e monumentos”	2	1,0	
	“Lusitanos”/“Celtas”/“Gregos”	6	2,9	
	“Experiências”	20	9,6	
	“Sobre os sismos”	9	4,3	
	“Trabalho sobre inundações e secas”	3	1,4	
	“Incêndios em espaços públicos, nas florestas e em casa”	5	2,4	
	“Construção de uma bússola”	8	3,8	
	“Fazer uma tabela com informação acerca da Cruz Vermelha”	2	1,0	
	“Cartaz com regras que devemos cumprir para ficarmos saudáveis”	2	1,0	
	“A saúde dos ossos”	4	1,9	
	“O trabalho era sobre o mal que as tecnologias fazem”	1	0,5	
	“Trabalho sobre as vantagens do desporto”	1	0,5	
	“Instituições”	1	0,5	
	“Cuidados com o corpo”	1	0,5	
	“Dia dos reis”	1	0,5	
	“Natal”/“Árvores de natal”	4	1,9	
	“Profissões”	1	0,5	
	“Trabalho sobre não é inverno em todo o mundo”/“Bonecos de neve”	2	1,0	
	<b>Subtotal</b>		<b>73</b>	<b>34,9</b>
	<b>Exp. e Ed. Plástica</b>	“Significado das cores”	7	3,3
“Pintar imagens”		5	2,4	
“Banda desenhada da lenda de S. Martinho”		4	1,9	
“O presente para o «Dia do Pai»”		1	0,5	
“Pintar com lápis de pastel”		3	1,4	
“Fazer uma ponte”		1	0,5	
“Construir um porco-espinho com folhas das árvores”		1	0,5	
“Fazer um desenho”		3	1,4	
“Construir uma vassoura do Halloween”		1	0,5	
“Fazer um placar do outono”		2	1,0	
“Construção de um castelo na porta”		1	0,5	
“Cortar fitas para fazer um boneco”		1	0,5	
“Fazer uma capa”	2	1,0		
“Construir cartazes”	4	1,9		
<b>Subtotal</b>		<b>36</b>	<b>17,2</b>	
<b>Exp. e Ed. Dramática</b>	“Teatro”/“Dramatização”	26	12,4	
<b>Subtotal</b>		<b>26</b>	<b>12,4</b>	
<b>Exp. e Ed. Musical</b>	“Concurso de cantores”	7	3,3	
	“Cartaz com notas musicais”	2	1,0	
	“Cantar uma música de Natal”	4	1,9	
	“Construir a letra para uma música com ajuda de uma melodia”	1	0,5	
<b>Subtotal</b>		<b>14</b>	<b>6,7</b>	
<b>Exp. e Ed. Fís-Motora</b>	“Jogos” (Jogo do rato e do gato; futebol humano; Jogo assalto ao castelo; Jogo do lenço; Jogo do mata)	17	8,1	
<b>Subtotal</b>		<b>17</b>	<b>8,1</b>	
<b>Tec. Inf. e Comunicação</b>	“PowerPoint”	6	2,9	
	“Pesquisas no computador”	2	1,0	
<b>Subtotal</b>		<b>8</b>	<b>3,8</b>	
<b>Total</b>		<b>209</b>	<b>100,0</b>	

A quinta categoria refere-se à *Expressão e Educação Dramática* e apresenta apenas um indicador “teatro”/ “dramatizações” (12,4%).

A sexta categoria definida engloba a *Expressão e Educação Musical*, onde incluímos quatro indicadores: “concurso de cantores” (3,3%); “cantar uma música de Natal” (1,9%); “cartaz com notas musicais” (1,0%) e; “construir a letra para uma música com ajuda de uma melodia” (0,5%).

A sétima categoria abrange a *Expressão e Educação Físico-Motora* que integra os indicadores: “Jogos” (jogo do rato e do gato; futebol humano; jogo do mata; jogo assalto ao castelo; jogo do lenço; jogo mata piolho e mata livre) (8,1%).

A última categoria mencionada (3,8%) inclui as *Tecnologias de Informação e Comunicação* e apresenta dois indicadores: “PowerPoint” (2,9%) e “pesquisas no computador” (1,0%).

Em suma, comparativamente (cf. Tabela 27), o *Estudo do Meio* é a mais mencionada com 73 menções (equivalente a 34,8%), segue-se a *Expressão e Educação Plástica*, com 36 menções (equivalente a 17,2%), a *Expressão e Educação Dramática*, com 26 menções (equivalente a 12,4%), o *Português*, com 25 menções (equivalente a 12,0%), a *Expressão e Educação Físico-Motora*, com 17 menções (equivalente a 8,1%), a *Expressão e Educação Musical*, com 14 menções (equivalente a 6,7%), a *Matemática* com 10 menções (equivalente a 4,8%) e as *Tecnologias de Informação e Comunicação* com 9 menções (equivalente a 4,3%).

- Aprendizagem através do trabalho em grupo

Relativamente à percepção dos alunos sobre o facto de aprenderem melhor através da metodologia de trabalho de grupo, a grande maioria (83,9%) afirma que sim, enquanto que apenas uma pequena percentagem (16,1%) refere que não aprende melhor através do trabalho de grupo (cf. Tabela 28).

**Tabela 28 - Aprende melhor se trabalhar em grupo**

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	183	83,9%
Não	35	16,1%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Respeita o tempo destinado a concretização das tarefas/atividades

Como se pode constatar na Tabela 29, uma percentagem significativa de alunos (38,1%) refere que respeita sempre o tempo destinado à realização das tarefas/atividades. Todavia, uma percentagem também relevante considera que muitas vezes (31,2%), ou às vezes (29,8%), consegue alcançar este objetivo. Apenas dois inquiridos (equivalente a 0,9%) declaram que raramente respeitam o tempo.

**Tabela 29 - Capacidade de respeitar o tempo**

<b>Respeita o tempo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	0	0
Raramente	2	0,9
Às vezes	65	29,8
Muitas vezes	68	31,2
Sempre	83	38,1
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Fala num tom de voz baixo para não perturbar os colegas

Quando questionados se falam num tom de voz baixo para não perturbar os colegas, com percentagem igual (30,7%), os alunos afirmam que muitas vezes ou às vezes respeitam esta regra, enquanto que 28,9% dos inquiridos afirmam que falam sempre num tom de voz baixo. Uma percentagem mínima refere raramente (6,9%), ou mesmo nunca (2,9%).

**Tabela 30 - Frequência com que fala num tom de voz baixo**

<b>Tom de voz</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	6	2,8
Raramente	15	6,9
Às vezes	67	30,7
Muitas vezes	67	30,7
Sempre	63	28,9
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Incentiva/encoraja os colegas

Pela análise da Tabela 31, conseguimos compreender que uma grande parte dos alunos afirma incentivar/encorajar muitas vezes (37,6%), ou sempre (33,5%) os colegas. Contudo, alguns mencionam que só o fazem às vezes (18,3%), raramente (7,8%) ou mesmo nunca (2,8%).

**Tabela 31 - Frequência com que incentiva/encoraja os colegas**

<b>Incentiva/encoraja os colegas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	6	2,8
Raramente	17	7,8
Às vezes	40	18,3
Muitas vezes	82	37,6
Sempre	73	33,5
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Contribuição por parte dos alunos com ideias e opiniões

Observando a Tabela 32, uma percentagem elevada afirma que contribuiu com ideias e opiniões sempre (43,6%), ou muitas vezes (33,0%). No entanto, 18,8% dos alunos referem que contribuem só às vezes (18,8%) e apenas dez inquiridos (equivalente a 4,6%) mencionam raramente.

**Tabela 32 - Contribuição com ideias e opiniões**

<b>Contribuição com ideias e opiniões</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	0	0
Raramente	10	4,6
Às vezes	41	18,8
Muitas vezes	72	33,0
Sempre	95	43,6
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Escuta atentamente o que os colegas dizem

Ao analisar a Tabela 33, apercebemo-nos que a grande maioria dos alunos declara que escuta sempre (49,5%), ou muitas vezes (29,4%), o que os colegas dizem. Todavia, alguns admitem que o fazem às vezes (19,3%) e quatro alunos referem que raramente (1,8%) escutam.

**Tabela 33 - Capacidade para escutar atentamente os colegas**

<b>Escuta os colegas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	0	0
Raramente	4	1,8
Às vezes	42	19,3
Muitas vezes	64	29,4
Sempre	108	49,5
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Espera pela sua vez para falar

Como se observa na Tabela 34, grande parte dos inquiridos espera sempre (42,7%), ou muitas vezes (31,7%), pela sua vez para falar. Porém, 23,9% dos alunos afirmam que só às vezes, ou raramente (1,8%), esperam pela sua vez.

**Tabela 34 - Frequência com que espera pela sua vez para falar**

<b>Espera para falar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	0	0
Raramente	4	1,8
Às vezes	52	23,9
Muitas vezes	69	31,7
Sempre	93	42,7
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Respeita a opinião dos outros colegas

Em relação ao respeito pela opinião dos outros colegas, a esmagadora maioria (46,3%) dos alunos afirma que respeita sempre, ou muitas vezes (32,1%). Uma percentagem mínima (19,3%) refere que só às vezes, ou raramente (1,8%), respeita. E apenas um inquirido (equivalente a 0,5%) nunca respeita a opinião dos outros colegas (cf. Tabela 35).

**Tabela 35 - Capacidade para respeitar a opinião dos outros colegas**

<b>Respeito a opinião</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	1	0,5
Raramente	4	1,8
Às vezes	42	19,3
Muitas vezes	70	32,1
Sempre	101	46,3
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Costuma ser porta-voz do grupo

Quando questionados sobre se costumam ser porta-voz do grupo, uma percentagem considerável afirma que tal ocorre às vezes (38,1%), ou raramente (25,7%). Alguns inquiridos admitem que desempenham esta tarefa muitas vezes (16,5%), enquanto que 15,1% declaram o contrário, ou seja, que nunca ocupam este papel no grupo. Só uma pequena percentagem (4,6%) refere que costuma ser sempre porta-voz, conforme se pode constatar na Tabela 36.

**Tabela 36 - Frequência com que costuma ser porta-voz do grupo**

<b>Porta-voz do grupo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca	33	15,1
Raramente	56	25,7
Às vezes	83	38,1
Muitas vezes	36	16,5
Sempre	10	4,6
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

- Escolha do porta-voz do grupo

Como pudemos verificar anteriormente, uma percentagem significativa costuma ser porta-voz do grupo e essa escolha é feita em grupo (61,5%) ou pelo professor (17,4%). Todavia, uma percentagem também expressiva afirma que é um aluno voluntário (11,9%) ou o líder/chefe do grupo (9,2%) que faz essa escolha (cf. Tabela 37).

Alguns alunos além de indicarem a opção “Pelo grupo” também assinalaram a opção “Outra” de forma a explicar como é que o grupo faz essa escolha. Seis inquiridos descrevem que é através de votos, quatro alunos referem que funciona num sistema rotativo, um inquirido afirma que é o aluno mais responsável do grupo, outro diz que é o aluno que sabe mais sobre o trabalho e outro declara que é o aluno que lê melhor.

**Tabela 37 - Frequência da escolha do porta-voz do grupo**

<b>Escolha do porta-voz</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Pelo professor	38	17,4
Um aluno voluntário	26	11,9
Pelo grupo	134	61,5
Pelo líder/chefe do grupo	20	9,2
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

Por fim, outros três alunos para além de assinalarem a opção “Pelo líder/chefe do grupo” também apontaram a opção “Outra” de maneira a esclarecer como é que o líder processa a escolha. Dois dos inquiridos relatam que é através do jogo “pedra, papel, tesoura” para desempatar e outro dos alunos refere que é o aluno com melhor comportamento (cf. Tabela 37).

Concluída a apresentação dos dados recolhidos segue-se a discussão dos mesmos, recorrendo ao quadro teórico já apresentado na revisão da literatura.

#### 4. Discussão dos dados

Efetuada a apresentação dos dados recolhidos, importa analisá-los e interpretá-los tendo por base a revisão da literatura. É também importante podermos extrair as devidas conclusões dos mesmos.

Através da análise dos dados, podemos constatar que os professores inquiridos têm, na sua maioria, idade superior a 51 anos, uma variável naturalmente relacionada com um maior número de anos de serviço. De salientar que 83,3% dos docentes são do sexo feminino, tendo em conta que a feminização na profissão docente é elevada tal como revela o estudo de Couto (2010), nomeadamente ao nível do 1.º CEB.

Os professores do 1.º CEB que participaram neste estudo possuem uma opinião bastante favorável no que diz respeito à importância do trabalho de grupo, visto que nenhum assinalou a opção pouco ou nada importante. Apesar de mais de metade dos professores considerarem o trabalho de grupo bastante, ou mesmo muito importante, existe um professor que não utiliza esta metodologia na sua prática letiva. De acordo com Fraile (1998, citado por Fontes & Freixo, 2004), o professor pode não se encontrar preparado, ou mesmo sem motivação para implementar esta metodologia.

Podemos constatar também que os professores mencionaram muitos benefícios essencialmente de ordem académica referindo que ao implementarem trabalhos de grupo os alunos partilham os seus saberes, aceitam ideias diferentes, desenvolvem a cooperação e a colaboração entre pares. O respeito pelo outro também foi um dos indicadores mais enunciado ao nível dos benefícios de ordem social. Estas duas categorias apresentadas pelos inquiridos vão ao encontro do que é defendido por Lopes e Silva (2009).

Na realidade, de acordo com Mir (1998) neste tipo de trabalho não existe unicamente vantagens, visto que nesta metodologia surgem dificuldades, principalmente ao nível da gestão do comportamento dos alunos, nomeadamente a falta de atenção/concentração, dispersão e a passividade de alguns elementos durante a concretização dos trabalhos de grupo. Para esta metodologia funcionar é exigido um papel determinante do professor, ou seja, este tem “outras preocupações e responsabilidades (...) além da formação dos grupos e da supervisão do seu funcionamento” (Pato, 1995, p.60).

O trabalho de grupo deve ser desenvolvido ao longo de todo o percurso académico dos alunos e os profissionais inquiridos têm este aspeto em consideração, pois uma grande parte (48,8%) considera que o 1.º ano de escolaridade é o mais

adequado para se iniciar esta metodologia. Este tópico está em consonância com um dos objetivos da EPE, pois já neste nível o trabalho de grupo é desenvolvido. Tal pode ser constatado na Lei n.º4/97, de 10 de fevereiro, onde podemos verificar que se deve “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos” (art. 10.º).

No que diz respeito à frequência com que utilizam o trabalho de grupo, uma percentagem razoável afirma que o faz uma vez por semana ou até mesmo duas a quatro vezes por semana. Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Pereira (2014), num estudo realizado com professores do 1.º CEB, que também evidencia uma utilização frequente desta metodologia em contexto de sala de aula.

Quando confrontados com a questão relativa à constituição dos grupos, mais de metade dos professores afirmaram que são eles quem decide os grupos, e na perspetiva de Freitas e Freitas (2002) esta escolha é a mais apropriada quando estes conhecem minimamente os seus alunos, pois assim podem proporcionar condições para um melhor funcionamento do grupo, privilegiando grupos heterogéneos. No que se refere aos dados dos alunos, 50,9% declara que são os professores quem decide os grupos. Os resultados estão assim em consonância, no entanto, com uma diferença mínima a segunda possibilidade é serem os próprios alunos a escolherem o seu grupo, o que pode provocar alguns obstáculos aos professores, pois segundo Cochito (2004) correm o risco de ter grupos de amigos e não grupos de trabalho, apesar de que esta opção não é excluída se tiver uma duração curta.

Relativamente à quantidade de elementos por grupo, a maioria dos professores (61,0%) refere que os grupos devem ser formados por quatro elementos, bem como 46,8% dos alunos também declaram o mesmo. Estes resultados vão ao encontro do pensamento de Kagan (1989, citado por Freitas & Freitas, 2002), que considera que num grupo de quatro é “possível encontrar diferenças de desenvolvimento que potenciam maior progresso baseado na interação” (p.41). Para que um grupo funcione é preciso respeitar “o princípio da interação face a face, ou seja, que todos os elementos do grupo tenham a possibilidade de se olharem mutuamente” (Freitas & Freitas, 2002, p.40).

O professor quando pretende implementar o trabalho de grupo deve ter em consideração que existem diversas tarefas a serem realizadas Johnson et al. (1991, citado por Lopes & Silva, 2009) mencionam treze tarefas fundamentais. Questionados sobre quais aquelas que costumam realizar, a quase totalidade dos professores estabelece regras, intervém quando se apercebe de conflitos ou de distrações, presta ajuda, adequa/organiza a sala de aula e avalia o trabalho de cada grupo. Para além

das tarefas que concretizam antes, durante e depois do trabalho de grupo, os profissionais também pensam no propósito do trabalho de grupo e a maioria dos professores referiu que é para desenvolver competências sociais/cooperativas.

Quando interrogados sobre a área disciplinar em que é utilizado com mais frequência o trabalho de grupo, 51,2% aponta para o Estudo do Meio, isto acontece talvez porque esta área é de caráter experimental, onde é fundamental o recurso à experiência e vivências concretas dos alunos, em que existe uma maior facilidade de mobilizar diferentes saberes, tal como revela o trabalho de investigação de Guedes (2012). Segue-se com 43,9% a Expressão e Educação Físico-Motora o que nos leva a concluir que os professores recorrem a esta área disciplinar uma vez que, como é referido nos princípios orientadores do Programa do 1.º CEB, é essencial as qualidades físicas e as aprendizagens psicomotoras fundamentais serem desenvolvidas até ao final deste nível, porque a falta de atividade traduz-se “em carências frequentemente irremediáveis” (p.35). Seguem-se com uma percentagem significativa, a Expressão e Educação Dramática e a área de Expressão e Educação Musical, estas áreas disciplinares são utilizadas com alguma frequência pelos professores, talvez porque são áreas em que os alunos podem explorar o seu corpo, a voz, o espaço e os objetos que os rodeiam, estes momentos enriquecem as experiências dos alunos proporcionando assim bem-estar (Ministério da Educação, 2004). Apesar destes dados, no estudo de Pereira, Cardoso e Rocha (2015) podemos verificar o contrário, ou seja, estas áreas em questão não foram assinaladas como sendo abordadas com recurso a esta metodologia.

Nas áreas disciplinares referidas anteriormente o trabalho de grupo é utilizado com maior frequência devido aos seus conteúdos, isto é, os conteúdos destas áreas facilitam e permitem o trabalho de grupo, pois quando desenvolvidos através desta metodologia são melhor explorados do que através do modelo expositivo. Para além deste aspeto, outras justificações prendem-se com as metodologias/tipo de atividades e a facilidade na leção.

O tipo de atividades que a maioria dos professores propõe aos alunos são a elaboração de cartazes, dramatização de histórias, pesquisa de informação, execução de jogos e a realização de atividades experimentais. Estas são atividades que, desenvolvidas em grupo, trazem mais benefícios para os alunos do que se forem desenvolvidas individualmente, porque permite a estes partilharem saberes, fortalecer o espírito de interajuda, respeitar o outro, bem como desenvolver capacidades relacionais e competências sociais. Olhando para estas atividades e para as áreas

disciplinares em que o trabalho de grupo é utilizado com mais frequência conseguimos verificar que se relacionam.

Relativamente à formação que os professores possuem em relação às questões de organização e desenvolvimento do trabalho de grupo conseguimos perceber que 41,5% dos inquiridos possui formação e que a adquiriram através da formação contínua. Ora isto apela à necessidade de se abordarem conteúdos referentes à organização e dinamização de trabalhos de grupo em sala de aula logo na formação inicial, tendo em vista a sua adequada utilização futura.

Os dados analisados relativos aos professores e aos alunos estão em consonância, pois a maioria dos alunos inquiridos também considera esta metodologia muito importante e afirma ainda gostar muito de participar em trabalhos de grupo, pois assim aprendem melhor.

A área disciplinar preferida dos alunos para desenvolverem trabalhos de grupo é a Expressão e Educação Plástica, logo seguida do Estudo do Meio. Os trabalhos de grupo que gostaram mais de realizar destacam-se na área de Estudo do Meio, sobretudo atividades experimentais, trabalhos sobre os sismos e construção de bússolas. Podemos concluir que os alunos normalmente não desenvolvem trabalhos de grupo na sua área preferida, mas sim na área em que os professores consideram mais adequada e que utilizam com maior frequência esta metodologia.

No que diz respeito a alguns aspetos essenciais relativos ao funcionamento dos grupos, os alunos declaram conseguir respeitar sempre o tempo destinado à concretização das tarefas/atividades; afirmam ainda ser capazes de falar muitas vezes, ou às vezes, num tom de voz baixo para não perturbar os colegas e incentivar/encorajar muitas vezes os colegas; referem também contribuir sempre com ideias e opiniões e respeitar sempre a opinião dos outros colegas, bem como escutar sempre o que os colegas dizem e esperar sempre pela sua vez para falar. Os alunos quando questionados sobre se costumam ser porta-voz do grupo, uma percentagem considerável afirma que tal ocorre às vezes e que essa escolha é realizada em grupo. O grupo faz essa escolha através de votos, ou num sistema rotativo, ou escolhe o aluno mais responsável, ou o aluno que sabe mais sobre o trabalho, ou o aluno que lê melhor.

No entanto, há ainda um caminho a percorrer no sentido de implementar com maior eficácia o trabalho de grupo pois existem 40,8% dos alunos que nunca ou raramente desempenharam o papel de porta-vozes e 10,6% que nunca ou raramente incentiva/encoraja os colegas, estes comportamentos talvez ocorram devido ao facto

de alguns alunos serem mais tímidos o que neste ambiente de socialização e cooperação seja mais complicado interagirem com os restantes elementos. Há aqui também um amplo campo de trabalho do professor no sentido de desenvolver competências cooperativas nos alunos adequadas ao funcionamento do grupo. Por exemplo, a investigação de Pereira, Cardoso e Rocha (2017) conclui que através da auto e heteroavaliação é possível melhorar as referidas competências dos alunos.

Conseguimos desta forma compreender que o trabalho de grupo é implementado na grande parte das salas de aula dos três Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu, sendo que, esta é uma metodologia muito recorrente e que possibilita aos alunos desenvolver benefícios de ordem académica, bem como de ordem social. Para além destes benefícios deparamo-nos com dificuldades normalmente ao nível da gestão do comportamento dos alunos, pois como a organização da sala de aula é modificada a gestão por parte do professor torna-se mais complexa.

Os professores consideram esta metodologia bastante importante, pois começam desde cedo a trabalhar em grupo, ou seja, o 1.º ano de escolaridade é o que consideram mais adequado para iniciar esta metodologia. Para que haja um bom funcionamento são os professores que decidem os grupos de trabalho que são normalmente de quatro elementos, uma vez que possibilita a todos os elementos do grupo de se olharem mutuamente.

Um aspeto que sobressai da análise dos dados é o facto dos professores utilizarem com muita frequência a área disciplinar de Estudo do Meio para desenvolverem trabalhos de grupo e escolherem poucas vezes a área de Português. Apesar desta área ser considerada transversal às outras é a que os profissionais menos utilizam para implementar esta metodologia, talvez por esta ser uma área importante e em que os alunos são avaliados através das provas de aferição. Os professores optam por abordar o Português de uma forma mais tradicional, isto é, através do modelo expositivo. De acordo com Landsheere (1994) compete ao professor transmitir a matéria numa lógica de reprodução acrítica. Por consequência, os alunos assumem papéis que se baseiam na escuta, no registo de apontamentos e na espera de solicitações do professor, não executando operações mentais muito complexas.

Terminada a discussão dos dados, apresentamos a seguir a Conclusão do Relatório.

## **Conclusão**

O trabalho desenvolvido com crianças sempre nos cativou, desde tenra idade. Porém, frequentar a licenciatura de Educação Básica e, seguidamente, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi o princípio da concretização de um sonho. Foi um percurso com alguns obstáculos, mas nada que não se consiga com dedicação e empenho, porque ao longo da nossa vida irão surgir sempre dificuldades na nossa carreira profissional.

De todos os momentos vivenciados ao longo destes cinco anos as práticas em contexto foram sem dúvida o período mais significativo no nosso percurso, por estarmos em contato com a realidade escolar e podermos confrontar toda a teoria que possuíamos com a prática.

A elaboração deste Relatório Final de Estágio revela o culminar de mais um processo de aprendizagens, atingidas no decorrer destes dois ciclos de estudos. Estas possibilitaram-nos o contato com diversas realidades o que nos fez pensar em inúmeras questões às quais fomos tentando dar resposta ao longo das nossas intervenções. Todavia, houve uma que se manteve e acabou por dar alento à nossa investigação, que se relacionou com a perspetiva dos professores do 1.º CEB e dos alunos sobre a metodologia de trabalho de grupo e a sua utilização nas diferentes áreas disciplinares.

Relativamente à reflexão crítica sobre as práticas em contexto tentámos o mais possível fazer uma retrospectiva, muito para além de descrevermos os contextos procurámos ser reflexiva e crítica sobre as competências desenvolvidas ao longo do nosso percurso académico, tendo por base o despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

A redação das apreciações críticas fez-nos perceber que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, às vezes não conseguimos dar resposta a todos os indicadores estipulados, mas com a experiência e a constante investigação pensamos que iremos conseguir desempenhar e tomar as atitudes necessárias, tendo em vista a qualidade das aprendizagens dos alunos. Como futuros profissionais de educação devemos estar conscientes das dificuldades do trajeto profissional, com momentos bons e menos bons, mas são eles que nos fazem crescer, porque é através dos erros cometidos que aprendemos a ser melhores profissionais e pessoas.

No que respeita ao trabalho de investigação, procurámos compreender as perspetivas dos professores e dos alunos acerca da metodologia de trabalho de grupo.

Deste modo, para darmos resposta ao problema e aos objetivos enunciados, elaborámos dois questionários, que foram aplicados aos professores do 1.º CEB e aos alunos do 4.º ano de escolaridade de três Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu.

Com os dados recolhidos conseguimos dar resposta aos objetivos delineados. A análise dos dados permitiu-nos chegar a diversas conclusões que passamos a explicitar:

- O trabalho de grupo é considerado bastante importante pelos professores;
- O Estudo do Meio, a Expressão e Educação Físico-Motora e a Expressão e Educação Dramática são as áreas disciplinares em que os professores utilizam com mais frequência esta metodologia;
- Umás áreas disciplinares são mais abordadas através do trabalho de grupo do que outras em virtude dos seus conteúdos;
- A maioria dos professores recorre ao trabalho de grupo uma vez por semana, ou até mesmo duas a quatro vezes por semana;
- Na perspetiva de quase maioria dos professores o ano mais adequado para se iniciar esta metodologia é o 1.º ano de escolaridade;
- A maior parte dos professores afirma que são eles quem decide os grupos e esta informação coincide com os dados dos alunos;
- Na ótica dos professores e também dos alunos os grupos de trabalho devem ser formados por quatro elementos;
- As tarefas que os professores costumam realizar com mais frequência quando utilizam esta metodologia são: estabelecer regras; intervir, quando se apercebe de conflitos ou de distrações; prestar ajuda; adequar/organizar a sala de aula; e avaliar o trabalho de cada grupo;
- Os professores realizam os trabalhos de grupos com o propósito de desenvolver competências sociais/cooperativas;
- O tipo de atividades/tarefas que os professores costumam propor aos alunos para desenvolverem em grupo são essencialmente de elaboração de cartazes, de dramatização de histórias e de pesquisa de informação;
- Menos de metade dos profissionais admite que possui formação em relação às questões de organização e desenvolvimento do trabalho de grupo e os que têm formação, referem tê-la adquirido através da formação contínua;

- Os aspetos positivos inerentes a esta metodologia mais mencionados são fundamentalmente de ordem académica, ou seja, os alunos ao desenvolverem os trabalhos de grupo partilham os seus saberes e aceitam as diferentes ideias dos seus colegas;
- Os aspetos negativos inerentes ao trabalho de grupo mais referidos prendem-se com a gestão do comportamento dos alunos, isto é, a falta de atenção/concentração e dispersão dos alunos no decorrer do trabalho;
- Os alunos consideram o trabalho de grupo muito importante e o seu grau de satisfação face a esta metodologia é elevado, visto que a opção “gosto muito” foi a mais assinalada;
- A área disciplinar que os alunos preferem para desenvolver trabalhos de grupo é a Expressão e Educação Plástica, mas é na área de Estudo do Meio que desenvolvem mais trabalhos, principalmente atividades experimentais;
- A grande maioria dos alunos afirma aprender melhor se trabalhar em grupo;
- A esmagadora maioria dos alunos respeita sempre o tempo destinado à concretização das tarefas/atividades e fala muitas das vezes ou às vezes num tom de voz baixo para não perturbar os colegas;
- Estes mesmos alunos incentivam/encorajam muitas vezes os colegas, escutando e respeitando sempre a opinião dos outros, contribuindo com as suas ideias e esperando sempre pela sua vez para falar;
- A grande maioria dos alunos afirma que às vezes costumam ser o porta-voz do grupo e que essa escolha é realizada em grupo através de diversos métodos.

Em suma, quer os professores quer os alunos atribuem importância ao trabalho de grupo, mostrando-se bastante receptivos a esta metodologia e implementando-a com alguma frequência, principalmente na área disciplinar de Estudo do Meio, ainda que tal também se verifique nas outras áreas menos frequentemente.

Contudo, apesar da formação que os professores possuem ser pouca estes continuam a desenvolver trabalhos de grupo, pois conseguem compreender que os benefícios de ordem académica e de ordem social são mais significativos do que as dificuldades centradas ao nível da gestão do comportamento dos alunos. Uma tarefa que os professores realizam pouco e que os ajudaria no desenvolvimento do trabalho seria a atribuição de papéis, é uma das formas mais eficazes de garantir que os

elementos do grupo trabalham juntos, ou seja, assim todos têm uma intervenção importante no grupo e não ocorre tanto a dispersão e falta de atenção.

Em termos globais, a elaboração deste Relatório permitiu-nos perceber melhor a importância do trabalho de grupo na ação pedagógica, bem como o papel do professor que vai além da mera transmissão de conhecimentos, devendo este ser também um mediador da aprendizagem, como preconiza Niza (1998), capaz de criar as condições necessárias para proporcionar atividades diversificadas para os alunos.

Consideramos que todo o Relatório dá resposta aos objetivos formulados inicialmente. Porém, há uma limitação a referenciar que se prende com as questões colocadas, que poderiam ter sido mais abrangentes, de forma a permitir conclusões mais ricas.

No entanto, consideramos que a investigação realizada pode servir de ponto de partida para futuros estudos, assim sugerimos uma maior exploração da temática relativa à receptividade do trabalho de grupo na área das Expressões Artísticas, visto que é utilizado com frequência nesta área apesar de serem abordadas também nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Para concluir, gostaríamos de salientar que ao longo de todas as PES, seja na redação da reflexão crítica, seja na investigação que levámos a efeito, procurámos sempre desenvolver e melhorar as nossas competências como futuros docentes. Contudo, temos a consciência que a formação do educador/professor está em constante atualização, isto é, na esteira de Brancher, Baptista, Maraschin e Conceição (2007) somos sujeitos incompletos e inacabados.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Andrade, M. F. (2005). Interações sociais em sala de aula: O ensino de Língua Portuguesa. *Augusto Guzzo Revista Académica*, 7, 53-60.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw Hill de Portugal.
- Assembleia Constituinte (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa: Divisão de Edições.
- Balkcom, S. (1992). *Cooperative learning*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências: Da teoria à prática*. Porto: Edições ASA.
- Berge, Y. (1986). *Viver o seu corpo: Para uma pedagogia do movimento* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Brancher, V., Baptista, E., Maraschin, M., & Conceição, V. (2007). Formação do professor: Um processo inacabado. *VIDYA*, 25 (1), 17-26.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. C. (1993). *Gerir o trabalho de projeto: Um manual para professores e formadores* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e aprendizagem: Educação intercultural*. Lisboa: ACIME.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Columbia: Global learning communities.
- Conquet, A. (s.d.). *Como trabalhar em grupo*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2ª ed). Coimbra: Edições Almedina.
- Couto, M. F. (2010). *Género e liderança na escola: Da feminização da profissão docente ao desempenho de cargos de topo* (Dissertação de mestrado). Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu da Universidade Católica Portuguesa, Viseu.

- Cunha, M. I. (2013). Pesquisa e pós-graduação em Educação: O sentido político e pedagógico da formação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 18, 33-47.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.
- Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Dutschke, M. S. (2009). *A importância da participação dos pais na escola. Proposta de um modelo efetivo de participação dos pais* (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fachada, M. O. (2006). *Psicologia das relações interpessoais* (2º Vol.). Lisboa: Edições Rumo.
- Fathman, A. K., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.
- Fernandes, A. L. (2012). *Práticas de ensino do futuro educador/professor e aprendizagem cooperativa* (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Fernandes, E. (1983). *O aluno e o professor na escola moderna*. Porto: Tecnilivro.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: Contributos para uma compreensão* (Tese de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Figueiredo, M. (2017). A realização de investigação na formação inicial de professores: Olhares e interpretações. In L. Menezes et al. (Eds.), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 11-20). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Fortunato, A. I. (2013). *O papel das atividades de Expressão Artística na transmissão das tradições culturais no Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Edições.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Gonçalves, M. A. (1984). O método expositivo. *Kinesis, N.º Esp.*, 119-141.
- Gouveia, J. (2007). *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: Recurso didático para formadores*. Braga: Expoente.
- Guedes, C. S. (2012). *A recetividade ao trabalho de grupo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.
- Guedes, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. M. (2014). A metodologia de trabalho de grupo em Estudo do Meio: Perceções e práticas de professores e alunos do 4.º ano do Ensino Básico. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1161-1170). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30 (3), 841-851.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: Um tratamento conceitual*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em John Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.41-62). Porto: Porto Editora.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação: Ciência e prática*. Porto: Edições ASA.
- Leão, D. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de Educação: Escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 187-206.

- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.
- Lei n.º 4/97, de 10 de fevereiro.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.
- Leitão, F. A. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marchão, A. J. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como prático reflexivo. *Cadernos de Educação*, 6, 129-142.
- Minicucci, A. (2001). *Técnicas do trabalho de grupo* (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Minicucci, A. (2006). *Relações humanas: Psicologia das relações interpessoais* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mir, C. (Coord.) (1998). *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Mizukami, M. G. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Nérici, I. G. (1973). *Metodologia do Ensino Superior* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-88.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.). *Refletir sobre e prática profissional*, 30-42. Lisboa: APM.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, B., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2017). Avaliação de competências cooperativas e trabalho de grupo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación*, Extr. (6), A6-106-110.
- Pereira, C. F. (2014). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da investigação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, 20, 224-233.
- Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2013). *O tempo de recreio na escola: Que sentimentos? Que benefícios? Perspetivas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*: Atas do IX seminário internacional de educação física, lazer e saúde. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, E. L., et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ponte, J. (1996). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (pp.193-211). Lisboa: SPCE.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ramalho, H. P. (2015). Sinuosidades da formação pedagógica e didática dos professores: Entre a cultura da performatividade de feição técnico implementalista e o desafio da formação investigativo reflexiva. *Saber & Educar*, 20, 254-263.
- Reis, P. R. (2005). À descoberta em grupo. *Cadernos de Educação de Infância*, 73, 29-31.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- Roldão, M. C. (2000a). Gestão Curricular: A especificidade do 1.º Ciclo. In Ministério da Educação (Ed.), *Gestão Curricular no 1.º Ciclo: Monodocência e Coadjuvação – Encontro de Reflexão*. (pp. 15 – 30). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2000b). *Currículo e gestão das aprendizagens: As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2002). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Rosa, A. E. (2014). *As Expressões Dramática e Musical como veículo promotor do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Rosso, A. J. & Taglieber, J. E. (1992). Métodos ativos e atividades de ensino. *Perspectiva*, 17, 37-46.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Santos, A. R. (2000). *Metodologia científica: A construção do conhecimento* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Schutt, R. K. (2012). *Investigating the social world: The process and practice of research* (7th ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Silva, T. (1999). *Documento de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50 (2), 315-342.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. London: Longman.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Argentina: AIQUE.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas* (1.º Vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas* (3.º Vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Tuan, L. T. (2010). Infusing cooperative learning into An EFL Classroom. *English Language Teaching*, 3 (2), 64-77.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. (Trad. de A. R. Lopes) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vanoye, F. (1979). *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vieira, C. (1995). As técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados. In *Investigação quantitativa e qualitativa: Uma abordagem comparativa* (pp. 72-91). Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentadas à faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

# Anexos

## Anexo 41 – Quadro de benefícios da aprendizagem cooperativa

Categorias	Dimensões
<p style="text-align: center;"><b>Benefícios sociais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>• Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio á gestão de resolução dos conflitos;</li> <li>• Cria um sistema de apoio social mais forte;</li> <li>• Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li> <li>• Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;</li> <li>• Encoraja a compreensão da diversidade;</li> <li>• Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);</li> <li>• Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola;</li> <li>• Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li> <li>• As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que se utilizam equipas e grupos;</li> <li>• Os alunos praticam a modelagem social e os pápeis relacionados com o trabalho;</li> <li>• Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li> <li>• Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li> <li>• Aumenta as competências de liderança das alunas;</li> <li>• Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos;</li> <li>• Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Benefícios psicológicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove o aumento da auto-estima;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</li> <li>• Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas;</li> <li>• A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;</li> <li>• A ansiedade nos testes é significativamente reduzida;</li> <li>• Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</li> <li>• Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Benefícios académicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve competências de pensamento de nível superior;</li> <li>• Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate;</li> <li>• O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das actividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula;</li> <li>• Desenvolve as competências de comunicação oral;</li> <li>• Fomenta as competências metacognitivas nos alunos;</li> <li>• As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos;</li> <li>• Cria um ambiente de aprendizagem activo, envolvente e investigativo;</li> <li>• Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores;</li> <li>• Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes;</li> <li>• Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho;</li> <li>• Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controle sobre a tarefa;</li> <li>• Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas;</li> <li>• Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares;</li> <li>• Aumenta a capacidade de retenção do aluno;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</li> <li>• Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares;</li> <li>• Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula;</li> <li>• Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas;</li> <li>• Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a carga de trabalho excessiva;</li> <li>• Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li> <li>• Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros;</li> <li>• Leva à produção de mais e melhores questões na aula;</li> <li>• Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro;</li> <li>• Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• É especialmente útil para o ensino da matemática;</li> <li>• Enquadra-se bem na abordagem construtivista do ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Benefícios na avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li> <li>• Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</li> <li>• Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</li> </ul>

**Fonte:** Lopes e Silva (2009, pp.50-51)

## Anexo 42 – Fichas próprias



### ENCARREGADO DE VERIFICAR A COMPREENSÃO

Explica-me...

Dá-me um exemplo de...

Como chegamos a essa resposta?



### CRONOMETRISTA ou GUARDIÃO DO TEMPO

Não se esqueçam que temos de... para fazer o trabalho.

Temos que terminar às 10 horas.

Já só faltam 5 minutos.

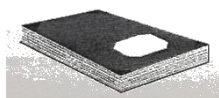


### SUPERVISOR DO TOM DE VOZ

Têm de falar baixo.

Tu estás a falar demasiado alto.

Não podes falar tão alto porque perturbas os outros colegas.



### LEITOR

Começas tu a ler.

Depois és tu.

Houve um engano na leitura da palavra...



### TREINADOR

Agora é a tua vez.

Podes conseguir fazer melhor.

Faz como te vou mostrar.



### FACILITADOR

Leio e recordo as instruções.

Faço com que cada um desempenhe o seu papel e não se afaste do assunto.



**VERIFICADOR**

Certifico-me de que terminam o trabalho e de que é bem feito.

Anoto as respostas e conservo aquilo que o grupo produziu.



**OBSERVADOR**

Registo e compilo os factos relacionados com uma competência cooperativa.

Apresento as minhas observações e os progressos realizados pelo meu grupo.



**HARMONIZADOR**

Encorajo e felicito.

Previno os conflitos.

Sugiro a procura de soluções.



**RESPONSÁVEL PELO CONTROLE DO TEMPO E PELO MATERIAL**

Lembro os prazos.

Controlo o tempo, controlo as intervenções.

Faço uma previsão do tempo necessário para cada etapa do trabalho.

Faço uma gestão cuidadosa do material.



**INTERMEDIÁRIO**

Peço ajuda ao meu professor e ao meu grupo.

Exponho os factos e o que eu tentei.

Comunico ao meu grupo as pistas sugeridas pelo professor.

Fonte: Lopes e Silva (2009, pp.30-31)

## Anexo 43 – Questionário aos professores

### Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente questionário insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Este tem como principal objetivo compreender as perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao trabalho de grupo.

A sua participação é fundamental para a realização deste estudo. Solicito, pois, que responda com rigor e sinceridade às questões colocadas. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião em relação ao assunto referido.

O questionário é anónimo, de fácil preenchimento e os dados obtidos destinam-se apenas a fins académicos. Por favor, assinale com um X a(s) resposta(s) que considera mais adequada(s), ou especifique quando necessário.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

#### Parte I

#### Dados de caracterização sociodemográfica

1. **Sexo:** Feminino  Masculino

2. **Idade:** \_\_\_\_\_ (anos)

3. **Tempo de serviço:** \_\_\_\_\_ (anos)

4. **Habilitações académicas:**

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

## Parte II

### Dados de opinião face à metodologia de trabalho de grupo

5. Na sua opinião, a metodologia de trabalho de grupo é:

Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. A metodologia de trabalho de grupo é utilizada na sua prática letiva?

Sim  Não

(se respondeu “Não”, a sua colaboração termina aqui)

7. Quais as áreas disciplinares em que utiliza com mais frequência a metodologia de trabalho de grupo?

(Assinale com um X a sua opção, tendo em conta a seguinte escala de 1 a 5, em que: 1=Nunca; 2=Poucas vezes; 3=Freqüentemente; 4=Muito freqüentemente; 5=Sempre ou quase sempre)

Áreas disciplinares	1 Nunca	2 Poucas vezes	3 Freqüentemente	4 Muito Freqüentemente	5 Sempre ou quase sempre
Português					
Matemática					
Estudo do Meio					
Expressão e Educação Plástica					
Expressão e Educação Dramática					
Expressão e Educação Musical					
Expressão e Educação Físico-Motora					

8. Se utiliza o trabalho de grupo, com mais frequência, em determinada(s) área(s) disciplinar(es), comparativamente a outras, refira as principais razões que o justificam.

---

---

---

---

**9. Com que frequência utiliza a metodologia de trabalho de grupo, na sua prática letiva?**

- |                          |                           |                          |                          |                          |
|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Todos os dias            | 2 a 4 vezes<br>por semana | 1 vez por<br>semana      | 2 vezes por<br>mês       | 1 vez por<br>mês         |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**10. Qual o ano de escolaridade mais adequado para iniciar o trabalho de grupo?**

- |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.º ano                  | 2.º ano                  | 3.º ano                  | 4.º ano                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**11. Em geral, como é que deve ser construído um grupo de trabalho?**

**(Assinale apenas uma opção)**

- Os alunos é que escolhem o seu grupo
- Os grupos são formados ao acaso
- O professor é quem decide os grupos

**12. Na sua opinião, em geral, um grupo de trabalho deve ser formado por quantos elementos? (Assinale apenas uma opção)**

- 2 elementos
- 3 elementos
- 4 elementos
- 5 elementos
- 6 ou mais elementos

**13. Que tarefas costuma realizar, quando utiliza a metodologia de trabalho de grupo? (Pode assinalar mais do que uma opção)**

- Especifica os objetivos
- Determina o tamanho dos grupos
- Distribui os alunos pelos grupos
- Atribui papéis aos elementos do grupo
- Adequa/organiza a sala de aula
- Informa os grupos sobre os objetivos e metas que vai avaliar

- Estabelece regras
- Controla os comportamentos
- Intervém, quando apercebe de conflitos ou de distrações
- Presta ajuda
- Utiliza o reforço positivo
- Reflete sobre os aspetos mais importantes do trabalho desenvolvido
- Avalia o trabalho de cada grupo
- Outra(s). Qual(ais)? \_\_\_\_\_.

**14. Em geral, realiza o trabalho de grupo, em sala de aula, com que propósito?**

**(Pode assinalar mais do que uma opção)**

- Para desenvolver competências cognitivas
- Para desenvolver competências atitudinais
- Para desenvolver competências sociais/cooperativas
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_.

**15. Que tipo de atividades/tarefas costuma propor aos seus alunos para desenvolverem em grupo? (Pode assinalar mais do que uma opção)**

- Pesquisa de informação
- Realização de atividades experimentais
- Elaboração de cartazes
- Criação de textos
- Resolução de tarefas matemáticas
- Realização de trabalhos escritos
- Dramatização de histórias
- Execução de jogos
- Outra(s). Qual(ais)? \_\_\_\_\_.

**16. Possui formação em relação às questões de organização e desenvolvimento do trabalho de grupo?**

Sim

Não

a) Se respondeu sim, como a adquiriu? (Pode assinalar mais do que uma opção)

- Formação inicial
- Formação especializada
- Formação contínua
- Outra(s). Qual(ais)? \_\_\_\_\_.

17. Na sua opinião, quais os aspetos positivos e negativos inerentes à metodologia de trabalho de grupo?

Aspetos positivos:

---

---

---

---

Aspetos negativos:

---

---

---

---

**Grata pela sua colaboração**

Joana Correia dos Santos

## Anexo 44 – Questionário aos alunos

### Questionário aos alunos

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu e para concretizar uma investigação sobre a metodologia de trabalho de grupo necessito da tua ajuda.

O questionário é anónimo, pelo que não deves assinar o teu nome. Os dados recolhidos destinam-se apenas à realização deste estudo.

Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a tua opinião. Por favor, assinala com um X a(s) resposta(s) que consideras mais adequada(s), ou escrever por extenso quando for necessário.

A tua participação é fundamental para este estudo. Agradeço, desde já, a tua colaboração.

### Parte I

#### Dados de caracterização sociodemográfica

1. **Sexo:** Feminino  Masculino

2. **Idade:** \_\_\_\_\_ (anos)

### Parte II

#### Dados de opinião face à metodologia de trabalho de grupo

3. **Na tua opinião, a metodologia de trabalho de grupo é:**

Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. **Gostas de participar em trabalhos de grupo?**

Não gosto	Gosto pouco	Gosto	Gosto bastante	Gosto muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Quando realizas trabalhos de grupo, como preferes que sejam construídos os grupos?**

- Os alunos é que escolhem o seu grupo
- Os grupos são formados ao acaso
- O professor é quem decide os grupos

**6. Qual o número de elementos que preferes no teu grupo de trabalho?**

- 2 elementos
- 3 elementos
- 4 elementos
- 5 elementos
- 6 ou mais elementos

**7. Qual a área disciplinar que preferes para desenvolveres trabalhos de grupo?**

- Português
- Matemática
- Estudo do Meio
- Expressão e Educação Plástica
- Expressão e Educação Dramática
- Expressão e Educação Musical
- Expressão e Educação Físico-Motora

**8. Dá um exemplo de um trabalho de grupo que tenhas realizado recentemente de que tenhas gostado.**

---

---

---

---

**9. Na tua opinião, aprendes melhor se trabalhares em grupo?**

Sim  Não

**10. Quando fazes trabalhos de grupo:**

**10.1. Respeitas o tempo destinado a concretização das tarefas/ atividades?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.2. Falas num tom de voz baixo para não perturbar os outros grupos?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.3. Incentivas/encorajas os teus colegas?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.4. Todos contribuem com ideias e opiniões?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.5. Escutas atentamente o que os teus colegas dizem?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.6. Esperas pela tua vez para falar?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.7. Respeitas a opinião dos outros colegas?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10.8. Costumas ser porta-voz do grupo?**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Como é que, em geral, é escolhido o porta-voz do grupo?**

- Pelo professor
- Um aluno voluntário
- Pelo grupo
- Pelo líder/chefe do grupo
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_.

**Grata pela tua colaboração**

Joana Correia dos Santos

## **Anexo 45 – Autorização da Direção-Geral de Educação**

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0564000001, com a designação 1) *Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* 2) *Questionário aos alunos*, registado em 17-08-2016, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Joana Correia dos Santos

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

- c) Informa-se, ainda, que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção ou de formação em meio escolar, junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

## **Anexo 46 – Pedido de autorização aos Agrupamentos de Escolas**

Exmo. Senhor Diretor do  
Agrupamento de Escolas [REDACTED]

**Assunto:** Pedido de autorização para aplicação de questionários

Joana Correia dos Santos, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca das perspetivas dos professores e alunos relativamente ao trabalho de grupo. Como tal, vem por este meio requerer a V. Exª. autorização para aplicar questionários aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e alunos do 4.º ano de escolaridade, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Exª. dirige.

Mais informa que os referidos questionários foram aprovados pela DGE, conforme informação enviada, por e-mail, a 20 de setembro de 2016 (Inquérito n.º 0564000001).

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 27 de setembro de 2016

---

Joana Correia dos Santos

## Anexo 47 – Declaração dos professores

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com BI/Cartão de cidadão n.º  
\_\_\_\_\_, declaro para os devidos efeitos que tomei conhecimento do  
conteúdo do questionário referente ao trabalho de investigação com o título “Prática  
de Ensino Supervisionada e a metodologia de trabalho grupo nas diferentes áreas  
disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, aplicado pela mestranda Joana Santos, a  
frequentar o mestrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

Mais declaro que preenchi o referido questionário de livre vontade.

Viseu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

O(A) Professor(a):

\_\_\_\_\_

## Anexo 48 – Pedido de autorização aos pais/Encarregados de Educação

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, e encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação sobre as perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos alunos do 4.º ano de escolaridade acerca do trabalho de grupo. Desenvolvo este estudo sob a orientação científica da Doutora Ana Paula Cardoso e do Doutor João Rocha.

Para a concretização deste estudo é imprescindível a colaboração do seu educando no preenchimento de um questionário anónimo, com o qual se pretende recolher informação sobre esta metodologia.

De salientar que os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Na expectativa de poder contar com a vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Viseu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

Joana Correia dos Santos

✂-----

(Nome) \_\_\_\_\_, encarregado(a)  
de \_\_\_\_\_ educação do(a) \_\_\_\_\_ aluno(a)  
\_\_\_\_\_, declaro que autorizo o meu  
educando a preencher o questionário acima referido.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do(a) encarregado(a) de educação)

**Anexo 49 – Dados relativos à pergunta n.º 8 de resposta aberta do questionário aos professores**

<b>Nº do inquerido</b>	<b>Se utiliza o trabalho de grupo, com mais frequência, em determinada(s) área(s) disciplinar(es), comparativamente a outras, refira as principais razões que o justificam.</b>	<b>Categorias</b>
1	“As crianças aprendem a escutar e respeitar as ideias dos colegas; o aluno aprende a escolher, a avaliar e a decidir; a interação em grupo resolve a timidez e a mera passividade”	-----
2	“Por haver conteúdos na área de Estudo do Meio e das Expressões que facilitam e permitem o trabalho de grupo”	Conteúdos
3	“Incentivar os alunos com mais dificuldades a participarem nas atividades”	-----
4	“É uma forma de valorizar o trabalho em equipa. Há uma interajuda e as aprendizagens são mais significativas”	-----
5	“As áreas de Expressão e Educação Musical e Físico-Motora têm conteúdos que, na minha opinião, são melhor explorados quando desenvolvidos em grupo”	Conteúdos
6	“Algumas das razões apresentadas são pelo facto de as crianças poderem observar, manifestar opiniões com os colegas e chegarem a determinadas conclusões, de acordo com as matérias estudadas. Também é uma forma de manter um espírito de entreajuda, ou seja, colaboram em conjunto, ajudando-se mutuamente”	-----
7	“Extensão, compreensão dos conteúdos e o número de horas”	-----
8	“Na área de Expressão e Educação Dramática é mais rentável, necessário e enriquecedor”	Facilidade na leção
9	“Em virtude de lecionar um 2.º ano de escolaridade, utilizo com menos frequência determinadas áreas em virtude de os alunos ainda terem pouca autonomia”	-----
10	“Habitualmente porque sei que o trabalho a pares ou em pequenos grupos é (na grande maioria das vezes) muito profícuo; os alunos misturados em pequenos grupos ganham mais do que perdem”	-----
11	“As razões que justificam esta (prática) metodologia são várias: o desenvolvimento social do aluno, o saber ouvir o outro, partilhar saberes, dar oportunidade aos alunos mais tímidos. A razão que justifica a maior ou menor frequência tem a ver com o conhecimento do professor, a preparação da aula, as características dos alunos e o desenvolvimento do próprio trabalho de grupo (exige muita atividade do professor)”	-----
12	-----	-----
13	“Nas áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora o trabalho de grupo, permite aos alunos ficarem mais desinibidos e participarem mais na aula”	Facilidade na leção
14	-----	-----
15	“Fomentar o trabalho de pares, o espírito de grupo e entreajuda; desenvolver a responsabilidade e autonomia adequada à idade; desenvolver o trabalho cooperativo e as relações humanas, etc”	-----
16	-----	-----
17	“Utilizo mais frequentemente nas áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora, pois a maioria dos conteúdos adequam-se a esse tipo de trabalho”	Conteúdos
18	“Conteúdos do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática proporcionam colaboração, divisão de tarefas e aprendizagem cooperativa”	Conteúdos
19	“Os conteúdos e atividades a explorar na área de Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática são mais propícios à realização do trabalho de grupo”	Conteúdos Metodologia/ Tipo de atividades
20	“Facilita a leção nas áreas de Expressão e Educação Musical e Físico-Motora”	Facilidade na leção
21	“Os conteúdos a lecionar na área de Estudo do Meio e na área de Expressão e Educação Físico-Motora, proporcionam este tipo de trabalho”	Conteúdos
22	“A área de Estudo do Meio e Expressão e Educação Dramática requerem mais trabalho de investigação”	Facilidade na leção

23	-----	-----
24	“Permite trabalhar de uma forma mais aliciante onde os alunos apresentam as suas ideias e tiram as suas dúvidas (debate de ideias)”	-----
25	“Facilita a leção nas áreas de Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica e Dramática”	Facilidade na leção
26	“Trabalho de grupo em pesquisas ou jogos, atividade experimental”	-----
27	“As áreas de Expressões porque são mais próprias para se trabalhar em grupo”	Metodologia/ Tipo de atividades
28	-----	-----
29	“Utilizo mais vezes nas áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica, Dramática e Físico-Motora, porque as atividades que proponho proporcionam o trabalho de grupo”	Metodologia/ Tipo de atividades
30	“O tipo de atividades desenvolvidas na área de Expressão e Educação Dramática adequam-se mais ao trabalho de grupo”	Metodologia /Tipo de atividades
31	-----	-----
32	“Tem a ver com a necessidade evidente de preparar os alunos para o trabalho de pesquisa, colaborativo e criativo, interagindo uns com os outros, permitindo simultaneamente a partilha de saberes e experiências”	-----
33	-----	-----
34	“Utilizo com mais frequência nas áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora, porque as metodologias promovem mais este tipo de trabalho”	Metodologia/ Tipo de atividades
35	“Metodologia das áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Dramática e Físico-Motora”	Metodologia/ Tipo de atividades
36	“Devido aos conteúdos trabalhados nas áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora”	Conteúdos
37	“Relativamente às temáticas das áreas de Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora”	Conteúdos
38	“Devido às temáticas das áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora”	Conteúdos
39	“Devido às temáticas das áreas de Estudo do Meio, Expressão e Educação Dramática, Musical e Físico-Motora”	Conteúdos
40	“Porque o Estudo do Meio e as Expressões são áreas disciplinares onde o trabalho de grupo mais se adequa”	Conteúdos
41	----- <i>Não utiliza a metodologia de trabalho de grupo na sua prática</i> -----	-----
42	“Especificidade da área de Expressão e Educação Físico-Motora”	Metodologia/ Tipo de atividades

**Anexo 50 – Dados relativos à pergunta n.º 17 (aspectos positivos) de resposta aberta do questionário aos professores**

<b>Nº do inquérito</b>	<b>Na sua opinião, quais os aspetos positivos inerentes à metodologia de trabalho de grupo?</b>	<b>Categorias</b>
1	“As crianças aprenderem a escutar e respeitar as ideias dos seus colegas; o aluno aprende a escolher, a avaliar e a decidir; a interação em grupo resolve a timidez e a mera passividade”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
2	“Permite o desenvolvimento de competências sociais, de cooperação, de relacionamento interpessoal e na aquisição de conhecimentos”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
3	“A interação estabelecida. O gosto que os alunos demonstram. O grupo é uma micro sociedade que permite relações fundamentais, pois onde todos ajudam que o produto final saia enriquecido”	Benefícios de ordem social
4	“Ajuda a desenvolver competências cognitivas e atitudinais, bem como um espírito de entreaajuda”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
5	“Partilha de saberes, aquisição de competências sociais e cognitivas e aprendem a partilhar”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
6	“As aprendizagens são realizadas de forma significativa, pois as crianças gostam de colaborar e realizar trabalhos de grupo”	Benefícios de ordem académica
7	“Aprendizagem ativa e participada, interativa; cumprimento de regras de comunicação e socialização”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
8	“Desenvolve e melhora as capacidades cognitivas, relacionais, o comportamento, o desenvolvimento pessoal, na medida em que “exige” o respeito pelo outro, aceitação de ideias diferentes”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
9	“Partilha do conhecimento; colaboração; relação social”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
10	“Melhora as competências atitudinais (respeito pelo outro e suas ideias, aceitação) e as cognitivas também por causa da aprendizagem aluno-aluno”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
11	“Os alunos ficam motivados; existe ajuda entre colegas; convívio; mais confiança e menos dúvidas. Cada um deve cumprir as suas tarefas e organizar”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
12	“Saber ouvir os colegas”	Benefícios de ordem académica
13	“Motivação dos alunos; troca de ideias; respeito”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
14	-----	-----
15	“Desenvolvimento de competências sociais, pessoais, cognitivas; espírito de grupo; respeito pelo outro, etc”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
16	“Oportunidade de construir coletivamente o conhecimento; respeitar diferentes opiniões; enriquecimento do trabalho; estímulo do espírito de competição construtivo; desinibição dos alunos mais tímidos”	Benefícios de ordem académica
17	“Cooperação; partilha; respeito pela partilha”	Benefícios de ordem académica
18	“Colaboração entre pares facilita adequação de linguagem e explicação de estratégias e procedimentos (uns aprendem porque ensinam e vice-versa)”	Benefícios de ordem académica
19	“Desenvolvimento de competências sociais; possibilidade de trocas enriquecedoras; maior motivação para o trabalho”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
20	“Desenvolve o espírito de organização em grupo; o respeito pelo trabalho do outro; socializa; responsabiliza”	Benefícios de ordem social
21	“Desenvolvimento de espírito de equipa; cumprimento de regras; autonomia”	Benefícios de ordem social e de ordem académica

22	“Desenvolvimento do trabalho cooperativo”	Benefícios de ordem académica
23	“Maior motivação para a aprendizagem; novas ideias; maior rapidez”	Benefícios ordem académica
24	“Debate de ideias, responsabilidade, participação”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
25	“Desenvolve o trabalho cooperativo, socialização, responsabilidade e espírito de equipa”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
26	“Desenvolve a autonomia”	Benefícios de ordem académica
27	“Organização; espírito de equipa; respeito pelo outro; descoberta”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
28	-----	-----
29	“Cria relações interpessoais mais saudáveis; melhor conhecimento pessoal, desenvolve a aquisição de conhecimentos e desenvolve competências atitudinais positivas”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
30	“Respeito pela opinião dos colegas; colaboração entre pares; organização”	Benefícios de ordem académica
31	-----	-----
32	“Integração de alunos; Combate à timidez e à falta de participação dos alunos; reforço dos níveis de confiança e autoestima”	Benefícios d de ordem académica
33	-----	-----
34	“Partilha de ideias e de saberes; divisão de tarefas; responsabilidade”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
35	“Partilha”	Benefícios de ordem académica
36	“Desenvolve o trabalho colaborativo; fortalece relações humanas; aumenta o espírito de interajuda”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
37	“Saber ser, saber estar; desenvolver atitudes socio-cooperativas”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
38	“Desenvolve o trabalho colaborativo; fortalece o espírito de interajuda”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
39	“Desenvolve o trabalho cooperativo e colaborativo; fortalece o espírito de interajuda”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
40	“Desenvolve a cooperação, o espírito de interajuda e a socialização”	Benefícios de ordem social e de ordem académica
41	----- <i>Não utiliza a metodologia de trabalho de grupo na sua prática</i> -----	-----
42	“Desenvolvimento de competências sociais, hábitos de trabalho e cooperação”	Benefícios de ordem social e de ordem académica

**Anexo 51 – Dados relativos à pergunta n.º 17 (aspectos negativos) de resposta aberta do questionário aos professores**

<b>Nº do inquérito</b>	<b>Na sua opinião, quais os aspetos negativos inerentes à metodologia de trabalho de grupo?</b>	<b>Categorias</b>
1	“O trabalho de grupo é sempre muito barulhento. É preciso estabelecer regras muito rígidas antes que o trabalho comece e assim as coisas correm melhor”	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
2	“Alunos que não participam tanto ficando à espera que outros o façam”	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
3	“As salas de aulas. O número de alunos por turmas e a complexidade dos programas curriculares que não permitem por vezes os trabalhos de grupo”	Dificuldades ao nível logístico
4	-----	-----
5	“Alguns alunos esforçam-se menos e esperam que sejam os colegas a trabalhar”	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
6	“Às vezes é necessário intervir quando as crianças não concordam ou há distrações”	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
7	“Distração (das crianças com dificuldades de atenção) e brincadeiras, fugindo ao objetivo do trabalho de grupo”	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
8	“É necessário mais tempo para a realização dos trabalhos, manter os alunos a falar em voz baixa para não perturbarem os outros e que todos participem”	Dificuldades ao nível logístico e ao nível da gestão do comportamento dos alunos
9	-----	-----
10	“Dificuldade em manter os alunos de voz baixa; maior necessidade de tempo para a realização das tarefas”	Dificuldades ao nível logístico e ao nível da gestão do comportamento dos alunos
11	“Os alunos têm tendência a falar muito alto; perguntar e pedir a atenção da professora. O professor precisa de programar tudo com muito pormenor e dar atenção às atividades dos alunos”	Dificuldades ao nível logístico e ao nível da gestão do comportamento dos alunos
12	-----	-----
13	“Cumprimento de regras”	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
14	-----	-----
15	“Criação de alguns conflitos, alguns alunos não realizam as tarefas – esperam que sejam os outros a fazer”	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
16	“Manipulação por parte de alguns alunos e anulação de outros”	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
17	“O excesso de tempo para organização e conclusão do trabalho de grupo”	Dificuldades ao nível logístico
18	“Quebras de rotina; perdas de tempo para mudança de espaços e materiais”	Dificuldades ao nível logístico
19	“Passividades de alguns elementos; mais ruído durante os trabalhos; alguma dispersão e distração que resulta em perda de tempo”	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
20	“Algum barulho”	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
21	“Dificuldades na organização dos grupos”	Dificuldades ao nível logístico
22	-----	-----

23	"Falta de empenho de alguns elementos; dificuldade em aplicar métodos de trabalho; dispersão que resulta em perda de tempo"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
24	"Incumprimento de regras (por vezes)"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
25	-----	-----
26	"Causa alguma perturbação e agitação"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
27	"Não cumprimento de regras; indisciplina; falta de atenção/concentração"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
28	-----	-----
29	"Por vezes gera-se algum ruído; por vezes os alunos mais tímidos participam pouco no trabalho"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
30	"Agitação na sala; tendência para os mais "fortes" dominarem os colegas"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
31	-----	-----
32	"Caso não seja controlado permite a acomodação dos alunos mais introvertidos"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
33	-----	-----
34	"Organização dentro da sala de aula; controle de comportamentos"	Dificuldades ao nível logístico e ao nível da gestão do comportamento dos alunos
35	"Controle dos alunos"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
36	"Maior agitação na sala de aula; conflitos de interesses; despende de muito mais tempo para a realização das tarefas"	Dificuldades ao nível logístico e ao nível da gestão do comportamento dos alunos
37	"Maior agitação na sala de aula; situação de conflito entre as crianças"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
38	"Maior agitação na sala de aula"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
39	"Maior agitação na sala de aula"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
40	"Pode levar à indisciplina e ausência de trabalho por parte de alguns elementos do grupo"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos
41	----- <i>Não utiliza a metodologia de trabalho de grupo na sua prática</i> -----	-----
42	"Difícil controlo dos comportamentos; desperta conflitos"	Dificuldades ao nível da gestão do comportamento dos alunos

**Anexo 52 – Dados relativos à pergunta n.º 8 de resposta aberta do questionário aos alunos**

<b>Nº do inquérito</b>	<b>Dá um exemplo de um trabalho de grupo que tenhas realizado recentemente de que tenhas gostado.</b>	<b>Categorias</b>
1	“O teatro da Carochinha”	Ed. e Exp. Dramática
2	“Gostei de eu e o meu grupo fazermos o significado de algumas cores”	Ed. e Exp. Plástica
3	-----	-----
4	“Já realizei um trabalho do significado das cores”	Ed. e Exp. Plástica
5	“Gostei de fazer um trabalho dos significados das cores”	Ed. e Exp. Plástica
6	“Fazer textos”	Português
7	“O que me faz lembrar as cores”	Ed. e Exp. Plástica
8	“Eu gostei de fazer um trabalho de grupo das cores”	Ed. e Exp. Plástica
9	“Gostei muito de um trabalho de que era para ordenarmos um texto e pintar a imagem”	Português Ed. e Exp. Plástica
10	“Eu gostei muito de fazer o teatro da Carochinha com os meus colegas”	Ed. e Exp. Dramática
11	“Eu gostei do trabalho de artesanato, porque ajudou-me a perceber mais de artesanato”	Estudo do Meio
12	“Tínhamos que escrever o que nós sabemos do significado das cores”	Ed. e Exp. Plástica
13	“Textos coletivos”	Português
14	-----	-----
15	“Apresentação de pesquisas em grupo de gastronomia, artesanato e monumentos”	Estudo do Meio
16	“Quando tinha de fazer um cartaz”	Ed. e Exp. Plástica
17	“Gostei quando pintei uma árvore com lápis de pastel”	Ed. e Exp. Plástica
18	“Foi quando fizemos um teatro”	Ed. e Exp. Dramática
19	“Foi um trabalho de dramática”	Ed. e Exp. Dramática
20	“Foi quando pintei um cacho de uvas”	Ed. e Exp. Plástica
21	“Eu gostei do teatro com os meus colegas”	Ed. e Exp. Dramática
22	“O trabalho das cores”	Ed. e Exp. Plástica
23	“Quando fiz um teatro com os meus colegas”	Ed. e Exp. Dramática
24	“Quando pintei um cacho de uvas num cesto”	Ed. e Exp. Plástica
25	“Quando pintamos vários cachos de uvas num cesto”	Ed. e Exp. Plástica
26	“O teatro que algumas pessoas e eu fizemos”	Ed. e Exp. Dramática
27	“Um teatro com os meus colegas”	Ed. e Exp. Dramática
28	“Um teatro que fiz com os meus colegas”	Ed. e Exp. Dramática
29	“O teatro que fiz com os colegas”	Ed. e Exp. Dramática
30	“Quando pintamos um trabalho de pintura de uma árvore”	Ed. e Exp. Plástica
31	“Quando fizemos um teatro”	Ed. e Exp. Dramática
32	“Sim, fiz sobre os Lusitanos e adorei”	Estudo do Meio
33	“Eu gosto de fazer PowerPoint”	Tec. de Informação e Comunicação
34	“O trabalho de grupo que eu realizei foi um PowerPoint”	Tec. de Informação e Comunicação
35	“O trabalho de grupo que eu realizei foi pesquisas (PowerPoint)”	Tec. de Informação e Comunicação
36	“A banda desenhada de S. Martinho”	Ed. e Exp. Plástica
37	“Um trabalho que eu realizei recentemente foi o PowerPoint dos Celtas, eu gostei muito”	Tec. de Informação e Comunicação Estudo do Meio
38	“Gostei de fazer um PowerPoint em conjunto e eu fiz com uma amiga”	Tec. de Informação e Comunicação
39	“O trabalho de grupo que até agora gostei mais de fazer foi com dois colegas meus sobre os gregos”	Estudo do Meio
40	“Um trabalho foi de Estudo do Meio em grupo de três no computador”	Tec. de Informação e Comunicação
41	“Um trabalho de grupo que eu gostei muito foi uma banda desenhada que realizamos	Ed. e Exp. Plástica

42	"Fazer a banda desenhada de S. Martinho porque foi divertido e interessante"	Ed. e Exp. Plástica
43	"Eu fiz um trabalho com uma colega e gostei muito porque fomos ler o texto construído à frente para todos os colegas verem"	Português
44	"Gostei do trabalho dos gregos, porque estivemos atentos e concentrados"	Estudo do Meio
45	-----	-----
46	"Eu tenho gostado do PowerPoint"	Tec. de Informação e Comunicação
47	"A lenda de S. Martinho"	Ed. e Exp. Plástica
48	"Fizemos sobre os Lusitanos"	Estudo do Meio
49	"Foi o ensino experimental das ciências"	Estudo do Meio
50	"Eu gostei do trabalho do ensino experimental das ciências"	Estudo do Meio
51	"Recentemente fizemos um ensino experimental das ciências"	Estudo do Meio
52	"Gostei de trabalhar Matemática"	Matemática
53	"Ensino experimental das ciências"	Estudo do Meio
54	"Gostei muito do debate em Português"	Português
55	"Gostei muito do debate em Português"	Português
56	"Eu gostei mais do ensino experimental das ciências"	Estudo do Meio
57	"Ensino experimental das ciências"	Estudo do Meio
58	"Eu gostei mais de fazer um porco-espinho com folhas das árvores"	Ed. e Exp. Plástica
59	"Eu gostei do ensino experimental das ciências"	Estudo do Meio
60	"Ensino experimental das ciências"	Estudo do Meio
61	"Se eu puser um dedo num copo com canela e puser um dedo com detergente no outro copo o que acontecerá?"	Estudo do Meio
62	"Eu gostei da experiência que fiz com água, canela e detergente"	Estudo do Meio
63	"Molhar um dedo num copo com água e canela sem detergente e com detergente"	Estudo do Meio
64	"Dramatização"	Ed. e Exp. Dramática
65	-----	-----
66	"Recentemente fiz uma peça de teatro, ou seja, dramatização e gostei"	Ed. e Exp. Dramática
67	"Dramatização"	Ed. e Exp. Dramática
68	-----	-----
69	"Realizei um trabalho de grupo que foi uma dramatização de um texto que trabalhamos"	Ed. e Exp. Dramática
70	"Foi quando fizemos uma dramatização de um texto que trabalhamos em grupos"	Ed. e Exp. Dramática
71	"Quando fiz a dramatização do texto trabalhado na escola "Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama", porque gosto de dramatizar"	Ed. e Exp. Dramática
72	"Era uma história, inventada, que teve uma dramatização espetacular"	Ed. e Exp. Dramática
73	"Fiz uma dramatização do livro chamado "Teatro às três pancadas" e gostei muito"	Ed. e Exp. Dramática
74	"O trabalho de grupo "Teatro às três pancadas" que fiz com os meus três colegas"	Ed. e Exp. Dramática
75	"Fizemos experiências"	Estudo do Meio
76	"Quando apresentámos um teatro do texto "Teatro às três pancadas – Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama"	Ed. e Exp. Dramática
77	"Foi dramatizar um texto em que cada grupo tinha três elementos"	Ed. e Exp. Dramática
78	"Fiz uma dramatização"	Ed. e Exp. Dramática
79	"Quando fiz a experiência do ar, que fiz com a minha melhor amiga"	Estudo do Meio
80	"Gostei do trabalho dramático que fizemos que se chamava "Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama"	Ed. e Exp. Dramática
81	-----	-----
82	"Teatro às três pancadas"	Ed. e Exp. Dramática
83	"Um desenho que estamos a copiar do quadro interativo"	Ed. e Exp. Plástica
84	"Um trabalho sobre construir uma vassoura de Halloween"	Ed. e Exp. Plástica
85	"Sobre os sismos"	Estudo do Meio

86	“Sobre os sismos e outras coisas”	Estudo do Meio
87	“Um trabalho de grupo com mais quatro colegas sobre os sismos foi muito divertido, mas barulhento”	Estudo do Meio
88	“Um trabalho de grupo que tenha realizado recentemente foi o trabalho dos sismos”	Estudo do Meio
89	“Eu gostei de um trabalho de grupo que participou a turma toda, foi muito divertido, que foi fazer um resumo de Estudo do Meio num cartaz e ficou muito bonito, que foi no meu caso inundações e secas”	Estudo do Meio
90	“Trabalho sobre inundações e secas”	Estudo do Meio
91	“Dar a matéria de Estudo do Meio, como os incêndios em espaços públicos”	Estudo do Meio
92	“Fizemos um trabalho em grupo sobre o sismo”	Estudo do Meio
93	“Eu gostei de um trabalho de grupo chamado incêndios nas florestas, Foi muito divertido”	Estudo do Meio
94	“Das inundações e das secas”	Estudo do Meio
95	“Eu gostei de um trabalho de grupo chamado incêndios em casa”	Estudo do Meio
96	“Trabalho sobre os sismos”	Estudo do Meio
97	“O trabalho de grupo que eu tenha realizado recentemente de que tenha gostado foi o de Estudo do Meio sobre os sismos”	Estudo do Meio
98	“Fiz um trabalho de Estudo do Meio com os meus amigos sobre incêndios”	Estudo do Meio
99	“Gostei de quando fiz um trabalho sobre os sismos com alguns dos meus colegas”	Estudo do Meio
100	“Fizemos uma bússola”	Estudo do Meio
101	“Lembro-me de quando fizemos um trabalho de Estudo do Meio – uma bússola – em grupos de quatro”	Estudo do Meio
102	“Quando a professora disse que íamos fazer um texto”	Português
103	“Quando os estagiários estavam cá fizemos compras na sala de aula e eu adorei”	Matemática
104	“Foi uma vez em que tínhamos de construir um texto em grupo”	Português
105	“Fizemos grupos de quatro elementos e tínhamos que fazer uma ficha de Matemática”	Matemática
106	“Uma vez no meu grupo fizemos um texto”	Português
107	“Quando foi um exercício de Matemática, os elementos do grupo foram às compras, a fingir. E o escolhido do grupo pagava quando fosse necessário”	Matemática
108	“O que eu mais gostei foi o trabalho dos sismos”	Estudo do Meio
109	“Eu gostei de um trabalho de grupo que era com feijões, de Estudo do Meio”	Estudo do Meio
110	“Gostei quando fizemos o jogo do rato e do gato”	Ed. e Exp. Fís-Motora
111	“O trabalho de que eu mais gostei foi quando fizemos uma bússola, assim podemos distinguir os pontos cardeais e onde eles ficam”	Estudo do Meio
112	“Experiência dos feijões, tínhamos quatro feijões e quatro copos”	Estudo do Meio
113	“Da experiência dos feijões”	Estudo do Meio
114	“Gostei de fazer uma bússola”	Estudo do Meio
115	“Fazer bússolas”	Estudo do Meio
116	“Quando fizemos o teatro”	Ed. e Exp. Dramática
117	“O trabalho em que juntamos seis meninos e fizemos um texto sobre animais, Era uma fábula”	Português
118	“Eu gostei muito do trabalho da bússola”	Estudo do Meio
119	“Eu lembro-me de um trabalho recente em grupo que foi onde fizemos uma bússola”	Estudo do Meio
120	“Quando fizemos trabalho de Matemática”	Matemática
121	“Gostei de fazer um trabalho que era sobre o Natal”	Estudo do Meio
122	“O trabalho da bússola que foi com quatro colegas”	Estudo do Meio
123	“Ilustrar o desenho do combate às chamas”	Ed. e Exp. Plástica
124	“Fizemos um placar de outono”	Ed. e Exp. Plástica
125	“Eu gostei mais do trabalho de grupo que tivemos todos juntos a fazer e a colar um placar”	Ed. e Exp. Plástica
126	-----	-----

127	-----	-----
128	“Fazer experiências”	Estudo do Meio
129	“O trabalho sobre a Cruz Vermelha”	Estudo do Meio
130	“Fazer uma tabela com tudo acerca da Associação da Cruz Vermelha”	Estudo do Meio
131	“Eu gostei muito de fazer um cartaz com algumas regras que devemos cumprir para ficarmos saudáveis”	Estudo do Meio
132	“Fizemos um trabalho de Estudo do Meio que era sobre os ossos humanos e a importância de sermos saudáveis. Havia quatro grupos e cada grupo tinha de escrever uma função numa cartolina”	Estudo do Meio
133	-----	-----
134	“De um texto que a professora mandou fazer”	Português
135	-----	-----
136	“Um dos trabalhos que eu mais gostei foi a descrição dos três reis magos”	Português
137	-----	-----
138	“Eu gostei de fazer textos em grupo”	Português
139	“Quando fiz um texto coletivo com o meu amigo Gabriel”	Português
140	“Fiz com quatro elementos o trabalho de grupo de Português um texto e no fim um desenho, eu gostei muito deste trabalho e o título era “Os amigos””	Português Ed. e Exp. Plástica
141	“De fazer um texto”	Português
142	-----	-----
143	“O trabalho era sobre o mal que as tecnologias fazem”	Estudo do Meio
144	“Caracterizar uma imagem”	Português
145	-----	-----
146	“Experiências”	Estudo do Meio
147	“O trabalho das frações”	Matemática
148	“Gostei muito do trabalho que fizemos sobre as vantagens do desporto”	Estudo do Meio
149	“Gostei de descobrir uma instituição”	Estudo do Meio
150	-----	-----
151	“Gostei da experiência do tato que fiz com as minhas estagiárias”	Estudo do Meio
152	“Quando o meu grupo fez uma pesquisa sobre a fratura óssea”	Estudo do Meio
153	-----	-----
154	“Foi quando tivemos de descobrir qual era a regra de multiplicar uma operação por dez, cem e mil”	Matemática
155	“A saúde dos ossos, os cuidados com o corpo, os incêndios”	Estudo do Meio
156	“Trabalho de grupo de Português”	Português
157	“Na Expressão Plástica quando fizemos um castelo na porta”	Ed. e Exp. Plástica
158	“Gostei de quando fizemos o trabalho do dia dos reis”	Estudo do Meio
159	“Eu gostei de um trabalho em que eu e um colega meu estivemos a cortar umas fitas para fazer um boneco”	Ed. e Exp. Plástica
160	“Estivemos a fazer uma capa”	Ed. e Exp. Plástica
161	“Quando formamos grupos e jogamos em conjunto um jogo foi esse que eu gostei muito”	Ed. e Exp. Fís-Motora
162	-----	-----
163	“Eu gostei de um trabalho que tinha de dizer a profissão para o meu parceiro do lado”	Estudo do Meio
164	“Eu gostei quando jogamos o jogo da memória”	Português
165	“Fazer a capa”	Ed. e Exp. Plástica
166	“Realização de perguntas sobre as tabuadas para as memorizar (aos pares) e fazer desenhos e pintar com pastel”	Matemática Ed. e Exp. Plástica
167	“Trabalho sobre os ossos”	Estudo do Meio
168	“Experiência do ovo e do osso”	Estudo do Meio
169	“Trabalho em que nos ajudamos uns aos outros em Matemática”	Matemática
170	“Gostei mais de fazer uma ponte”	Ed. e Exp. Plástica
171	“Eu gostei muito de fazer um trabalho com dois elementos e o trabalho foi sobre os Celtas, foi muito divertido e escrevemos em conjunto”	Estudo do Meio
172	“O concurso de música que fizemos na aula”	Ed. e Exp. Musical
173	“Concurso de música”	Ed. e Exp. Musical

174	“Eu gostei de jogar futebol humano”	Ed. e Exp. Fís-Motora
175	“Eu gostei do jogo do stop”	Ed.e Exp. Fís-Motora
176	“Escrevemos um texto”	Português
177	“Cartazes de Natal”	Estudo do Meio
178	“O trabalho de música com a professora Estela”	Ed. e Exp. Musical
179	“Gostei quando fizemos uma composição”	Português
180	“Trabalho das áreas”	Matemática
181	“O presente para o dia do pai”	Ed. e Exp. Plástica
182	“Eu gostei de fazer um cartaz”	Ed. e Exp. Plástica
183	“Gostei do trabalho sobre “Não é inverno em todo o mundo””	Estudo do Meio
184	“Quando construímos um grande cartaz com notas musicais”	Ed. e Exp. Musical
185	“Texto coletivo”	Português
186	“Construir cartazes”	Ed. e Exp. Plástica
187	“Recolha e realização de um texto informativo”	Português
188	-----	-----
189	“Construir cartazes”	Ed. e Exp. Plástica
190	“Ter cantado uma música de Natal em grupo”	Ed. e Exp. Musical
191	“A música de Natal com a professora Estela”	Ed. e Exp. Musical
192	“Realização de um cartaz de música”	Ed. e Exp. Musical
193	“Fazer um cartaz de Natal”	Estudo do Meio
194	-----	-----
195	“Eu gostei de um trabalho de grupo que fiz em música”	Ed. e Exp. Musical
196	“O jogo do assalto ao castelo”	Ed. e Exp. Fís-Motora
197	“O retrato do nosso colega do lado”	Português
198	“Concurso de canto e dança”	Ed. e Exp. Musical
199	“Ao jogo do lenço”	Ed. e Exp. Fís-Motora
200	“Um mini concurso de cantores”	Ed. e Exp. Musical
201	“Gostei do assalto ao castelo, mata piolho e mata livre”	Ed. e Exp. Fís-Motora
202	“Um trabalho de grupo que gostei foi em música”	Ed. e Exp. Musical
203	“Jogo ginástica”	Ed. e Exp. Fís-Motora
204	“Um exemplo pode ser que jogamos ao mata e a nossa equipa ganhou”	Ed. e Exp. Fís-Motora
205	“De música para dançar e cantar”	Ed. e Exp. Musical
206	“Tínhamos de fazer uma música com uma melodia”	Ed. e Exp. Musical
207	“Tinha que fazer com os colegas pesquisas no computador”	Tec. de Informação e Comunicação
208	-----	-----
209	“Gostei quando fizemos jogos com equipas”	Ed. e Exp. Fís-Motora
210	“Quando fizemos as árvores de Natal”	Estudo do Meio
211	“Quando jogamos jogos”	Ed. e Exp. Fís-Motora
212	“Na aula de música”	Ed. e Exp. Musical
213	“Eu gostei de jogar”	Ed. e Exp. Fís-Motora
214	“Jogo do mata por equipas”	Ed. e Exp. Fís-Motora
215	“Quando fizemos as reportagens”	Português
216	“Eu gostei de futebol humano”	Ed. e Exp. Fís-Motora
217	“Pintar cartolinas com tinta com os meus colegas”	Ed. e Exp. Plástica
218	“Na Expressão Plástica fizemos um boneco de neve em grupo”	Estudo do Meio