

**Cândida Filipa Paradela Pereira**

**O trabalho de grupo como fator potenciador de  
integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico**



Viseu, 2014

**Cândida Filipa Paradela Pereira**

**O trabalho de grupo como fator potenciador de  
integração curricular no 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 orientação de:

Doutora Ana Paula Cardoso

Mestre João Rocha



Viseu, 2014

## DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DO TRABALHO

Cândida Filipa Paradela Pereira, nº 7423, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito, foi especialmente escrito para este efeito e todas as fontes utilizadas encontram-se devidamente referenciadas.

Viseu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.*

(Freire, 1996, p. 25)

**Aos meus pais, irmã e namorado que sempre me apoiaram e ajudaram  
ao longo de todo este percurso.**

## **Agradecimentos**

Dedico este espaço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a concretização deste Relatório Final de Estágio. Aqui deixo a manifestação de uma profunda gratidão a todos.

Deste modo agradeço, sem estabelecer alguma hierarquia:

Aos meus orientadores, Doutora Ana Paula Cardoso e Mestre João Rocha, pela disponibilidade, orientação, exigência e apoio que sempre demonstraram ao longo do desenvolvimento deste relatório.

Aos Supervisores da Prática de Ensino Supervisionada, Professores Doutores Anabela Novais, Isabel Aires de Matos, Maria Figueiredo, Ana Patrícia Martins e João Rocha.

Aos Orientadores Cooperantes que nos receberam sempre tão bem ao longo das nossas semanas de estágio.

À Direção do Agrupamento de Escolas onde estagiei e realizei a investigação empírica.

Aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Viseu que aceitaram participar na investigação.

A todos os meus amigos, pela amizade e apoio que demonstraram.

A toda a minha família, em especial ao meu pai e à minha mãe, que conseguiram dar-me forças para continuar. Obrigada pelo amor incondicional, dedicação, paciência e compreensão que me deram em todos os momentos desta fase da minha vida.

À Sara, minha querida irmã, que ouviu os meus desabafos e me apoiou sempre que foi necessário.

Ao meu namorado, pelo total apoio em todas as fases deste meu percurso, principalmente nesta última, que foi tão trabalhosa! Obrigada por me ouvires e estares ao meu lado nesta caminhada!

A todos, deixo aqui a minha profunda gratidão.

## Resumo

O presente Relatório Final de Estágio encontra-se dividido em duas partes: na primeira, apresentamos uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada que realizámos ao longo do segundo e do terceiro semestres do Mestrado; na segunda parte, damos a conhecer um estudo empírico que visa compreender em que medida o trabalho de grupo pode ser uma estratégia potenciadora de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para o efeito, recorremos a material por nós elaborado ao longo do estágio, bem como a autores de referência e à legislação em vigor, com o intuito de refletirmos sobre as nossas práticas e também sobre a metodologia de trabalho de grupo e sobre a relevância da integração curricular no 1.º CEB. Em termos empíricos, efetuámos uma investigação de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário. O mesmo foi elaborado para o efeito e aplicado aos professores do 1.º CEB a lecionarem em turmas de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu. Os dados obtidos permitem concluir que os docentes atribuem grande importância à metodologia de trabalho de grupo, mas utilizam-na com uma frequência variável, na sua prática letiva, em sala de aula. Indicam também o trabalho de grupo, incluindo o trabalho a pares, como estratégia bastante utilizada para proceder à integração curricular no 1.º CEB.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; trabalho de grupo; integração curricular; 1.º Ciclo do Ensino Básico; professores

## **Abstract**

This Final Internship Report is divided in two parts: first, we present a critical reflection about the Supervised Teaching Practice done during the second and the third semester of the Master's Degree; in the second part we present an empirical study which aimed to understand the relevance of group work as strategy to promote the curricular integration in the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB). To this end we use the material that we prepared during the stage. We also we refer authors and legislation in order to reflect our practices and also on the group methodology and on the relevance of the curriculum integration in the 1st CEB. Empirically we carried out a descriptive research using a questionnaire survey. This was elaborated for this purpose and applied to teachers of the 1<sup>st</sup> CEB selected from a school grouping in the municipality of Viseu (Portugal). The results obtained allow to conclude that teachers give great importance to group work methodology, but they use it with a variable frequency in their teaching practice in the classroom. Also they indicate that group work, including work in pairs, as a strategy is widely used to make the curriculum integration in the 1st CEB.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; group work; curricular integration; 1.<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; teachers

## Índice geral

Introdução geral .....	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	4
Preâmbulo.....	5
1. Caracterização dos contextos.....	6
1.1. Contexto da Educação Pré-Escolar.....	7
1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
2. Análise das práticas concretizadas .....	16
2.1. Educação Pré-Escolar.....	17
2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	18
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos....	23
3.1. Educação Pré-Escolar.....	24
3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	28
Parte II – Trabalho de Investigação:.....	34
O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular .....	34
Introdução .....	35
1. Revisão da literatura.....	36
1.1. O 1.º CEB no Sistema de Ensino Português .....	36
1.2. O professor do 1.º CEB.....	37
1.3. Integração Curricular.....	40
1.3.1. Currículo e seu significado.....	40
1.3.2. Definição de integração curricular.....	45
1.3.3. A relevância da integração curricular.....	50
1.4. O trabalho de grupo .....	54
1.4.1. Conceito.....	54
1.4.2. Vantagens e desvantagens do trabalho de grupo .....	55
1.4.3. Tipos de organização .....	57
1.4.4. Condições materiais necessárias .....	59
2. Metodologia.....	62
2.1. Problema e objetivos de investigação .....	62
2.2. Tipo de investigação .....	64
2.3. Amostra e justificação da sua escolha .....	64
2.4. Técnicas e instrumento de pesquisa .....	66
2.5. Procedimento.....	68

2.6. Análise e tratamento dos dados .....	68
3. Apresentação dos resultados .....	70
4. Discussão dos resultados .....	77
Conclusão .....	81
Bibliografia .....	84
Anexos .....	91
Anexo 1: Planificações semanais – Educação Pré-Escolar (disponíveis em formato digital);	
Anexo 2: Relatórios Crítico-Reflexivos – Educação Pré-Escolar (disponível em suporte digital);	
Anexo 3: Planificação a médio prazo – Educação Pré-Escolar (disponível em suporte digital);	
Anexo 4: Planificações semanais – 1.º Ciclo do Ensino Básico (disponível em suporte digital);	
Anexo 5: Relatórios Crítico-Reflexivos – 1.º Ciclo do Ensino Básico (disponível em suporte digital);	
Anexo 6: Planificação a longo prazo – 1.º Ciclo do Ensino Básico (disponível em suporte digital)	
Anexo 7: Questionário .....	92
Anexo 8: Autorização da DGE para a aplicação dos questionários aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	95
Anexo 9: Pedido autorização do Agrupamento de Escolas para a aplicação dos questionários .....	96

## Índice de figuras e tabelas

Figura 1 - Rede esquemática para a integração curricular .....	46
Figura 2 - Dimensões da integração curricular .....	48
Tabela 1 - Distribuição dos professores por sexo .....	65
Tabela 2 - Distribuição dos professores por idades .....	65
Tabela 3 - Distribuição dos professores por tempo de serviço .....	66
Tabela 4 - Distribuição dos professores por habilitação académica .....	66
Tabela 5 - Grau de importância atribuída ao trabalho de grupo.....	70
Tabela 6 - Frequência da utilização do trabalho de grupo .....	71
Tabela 7 - Áreas curriculares em que se utiliza mais frequentemente o trabalho de grupo.....	71
Tabela 8 - Utilização do trabalho de grupo como estratégia de integração.....	72
Tabela 9 - Razões que justificam a importância do trabalho de grupo.....	73
Tabela 10 - Estratégias utilizadas para efetuar a integração curricular.....	74
Tabela 11 - Áreas abordadas com mais frequência.....	75
Tabela 12 - Dificuldades para concretizar a integração curricular.....	76

## Índice de abreviaturas

1.º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino básico

EPE - Educação Pré-Escolar

MAB - Material multibásico

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

DGE - Direção-Geral de Educação

ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System* (Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos)

ESEV - Escola Superior de Educação de Viseu

## Introdução geral

O Relatório Final de Estágio que se apresenta foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III 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).

Este Relatório dá a conhecer, por um lado, a informação que consideramos pertinente sobre a nossa formação durante o segundo e terceiro semestres da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e, por outro lado, uma investigação realizada neste contexto, intitulada “O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Assim, o presente Relatório está dividido em duas partes. Na primeira é apresentada uma reflexão crítica acerca das práticas em contexto, designadamente das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, que compreendem o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. A mesma abarca uma caracterização relativa aos contextos e uma análise sobre as práticas concretizadas na PES II e III, baseada nas planificações e relatórios efetuados, elementos imprescindíveis à prática do docente, pois auxiliam a preparação das dinamizações, assim como uma reflexão sobre as mesmas.

Através da PES II e III, foi-nos possível perceber como um educador/professor deve agir na prática profissional, relativamente ao modo como se deve preparar cada dia de trabalho, bem como aferir do modo como devemos lidar com situações reais e algumas dificuldades que vão surgindo no decorrer dessa prática.

De referir ainda que procedemos a uma análise alusiva às competências e aos conhecimentos profissionais por nós desenvolvidos, tendo por base o perfil geral e também o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do 1.º CEB consignados, respetivamente, nos Decretos-Leis n.ºs 240 e 241 de 2001, de 30 de agosto.

Na segunda parte do Relatório é apresentada uma investigação que incide sobre a relevância atribuída ao trabalho de grupo como estratégia potenciadora de integração curricular, visando compreender a perspetiva dos professores do 1.º CEB sobre esta metodologia e a sua importância ao nível da integração curricular.

A necessidade de estudar esta temática despontou, sobretudo, da nossa curiosidade em saber mais acerca do tema, dado o programa do 1.º CEB apontar

nesse sentido e tendo como referência o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que afirma que o professor do 1.º CEB “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

Ao longo da investigação procuramos conhecer a perspetiva dos professores do 1.º CEB sobre o trabalho de grupo, saber se os professores recorrem a esta metodologia como estratégia de integração curricular e refletir sobre se o trabalho de grupo constitui uma estratégia potenciadora desta mesma integração.

Este estudo permite-nos aprofundar o conhecimento teórico sobre a problemática em análise, bem como perceber as várias possibilidades que o trabalho de grupo proporciona, designadamente, para efetivar a integração curricular no 1.º CEB.

Esta segunda parte do Relatório encontra-se organizada em quatro secções.

Na primeira secção, procedemos à revisão da literatura onde começamos por abordar o 1.º Ciclo do Ensino Básico no Sistema de Ensino Português e qual o papel do professor do 1.º CEB. De seguida, apresentamos o tema da integração curricular, abordando o currículo e o seu significado, a definição de integração curricular, bem como a sua relevância. Posteriormente, analisamos o conceito de trabalho de grupo, bem como as suas vantagens e desvantagens, incluindo alguns tipos de organização na formação dos grupos, de modo a compreender quais as condições e materiais necessários para que seja possível uma boa concretização desta metodologia.

Na segunda secção, damos conta da metodologia utilizada ao longo da investigação. Aqui, definimos o problema e os objetivos do estudo empírico, mencionamos o tipo de investigação, caracterizamos a amostra e justificamos a sua escolha, damos a conhecer o instrumento de recolha de dados, descrevemos o procedimento e referimos o modo de tratamento dos dados.

Na terceira secção, apresentamos os resultados obtidos, a partir da informação recolhida junto dos professores inquiridos e depois, na quarta secção, analisamos e discutimos os resultados, tendo por base a revisão da literatura efetuada.

Por último, expomos a conclusão geral do presente relatório, onde apontamos para as conclusões da investigação realizada, mas também para uma reflexão global acerca do percurso profissionalizante desta formação.

# **Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## Preâmbulo

Do Relatório Final de Estágio faz parte uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, em particular no que respeita às unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III (PES II e III), no âmbito da formação na área da docência que estamos a concluir. Isto ocorre porque foram estas duas unidades curriculares que permitiram um estágio com maior duração temporal, comparativamente ao estágio oferecido pela PES I, que nos possibilitou essencialmente uma sensibilização, assim como conhecimentos mais específicos relativos aos dois níveis de ensino.

A prática desenvolvida no tempo reservado a estas duas unidades curriculares torna-se essencial numa futura prática de ensino, uma vez que nos coloca em contacto com a realidade pedagógica, na qualidade de futuras educadoras/professoras, sobre a qual temos de refletir. Foi fundamental refletir sobre todo o trabalho realizado ao longo de todas as semanas de estágio, bem como sobre as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos. Foi também importante refletirmos sobre erros possivelmente cometidos e o que poderíamos ter feito para os colmatar.

Assim, é importante realizar uma apreciação crítica, no que diz respeito à PES II e PES III, em cada nível de ensino experienciado, uma vez que são dois contextos que se complementam, devendo existir articulação e sequencialidade entre um e o outro. Deste modo e, para melhor compreendermos os referidos contextos, subdividimos a análise reflexiva nos seguintes tópicos: *i)* caracterização do contexto; *ii)* caracterização do local de estágio; *iii)* caracterização da turma/grupo e do professor/educador cooperante; *iv)* análise das práticas concretizadas na PES em questão e; *v)* análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

Em anexo, encontra-se disponível um CD com algumas planificações de longo, médio e curto prazo, assim como reflexões concebidas e desenvolvidas no decorrer dos dois semestres em que tivemos oportunidade de estagiar.

## **1. Caracterização dos contextos**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um curso de 2.º Ciclo de Estudos que dá continuidade à Licenciatura em Educação Básica, habilitando profissionalmente para a docência, quer no que concerne à Educação Pré-Escolar, quer ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na Licenciatura foi-nos dada, desde logo, a possibilidade de contactarmos com distintos níveis de ensino, no entanto, foi no Mestrado que tivemos mais tempo destinado ao estágio, o que permitiu que a Prática de Ensino Supervisionada se intensificasse e ganhasse maior destaque.

O Mestrado caracteriza-se por ter um plano de estudos com uma duração de três semestres, perfazendo, assim, na totalidade, noventa unidades de crédito (ECTS). Nas unidades curriculares denominadas PES I, II e III, foi-nos dada a possibilidade de ter um contacto com a realidade pedagógica, no que respeita à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB. Deparámo-nos, igualmente, com grupos de crianças e turmas de alunos com necessidades e características distintas, com as quais poderemos trabalhar futuramente como profissionais de ensino.

Estas unidades curriculares foram repartidas ao longo dos três semestres do curso, isto é, PES I, II e III, respetivamente, sendo que a PES I possibilitou um contacto com os dois contextos educativos. A PES II proporcionou um estágio em contexto de EPE, e a PES III permitiu um estágio no 1.º CEB. As mesmas estão integradas no plano de estudos do curso e são as que mais horas de trabalho exigem, obrigando a um bom desempenho e a uma grande dedicação, sem, contudo, descurar as restantes unidades curriculares.

Para o funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada foi necessária a formação de grupos de dois ou três alunos, sendo o nosso constituído por três elementos. Ao longo de todo o percurso de prática foram, inicialmente, desenvolvidos planos de aula das nossas intervenções, bem como relatórios crítico-reflexivos acerca das mesmas. Numa fase posterior, foram realizados trabalhos individuais e de grupo.

A concretização da prática em contexto só foi possível devido ao acolhimento possibilitado por diversas instituições de ensino do concelho de Viseu.

## **1.1. Contexto da Educação Pré-Escolar**

A PES II referente ao segundo semestre do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB ocorreu em contexto de Educação Pré-Escolar, num Jardim de Infância pertencente a um agrupamento de escolas do concelho de Viseu, uma “unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Esta instituição contempla quatro salas de Educação Pré-Escolar no 1.º andar, com uma educadora responsável e uma assistente operacional a tempo inteiro em cada uma delas, existindo ainda duas assistentes operacionais responsáveis pelo almoço e lanche efetuados no refeitório, assim como pelo prolongamento de horário.

Tal como aponta o ME/DEB (1997) o processo de aprendizagem implica

que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo (p.38).

Este estabelecimento possui também um ginásio polivalente, bem como dois pequenos espaços ao ar livre, considerado “o espaço exterior do estabelecimento de educação Pré-Escolar igualmente um espaço educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.38), que possibilitam atividades de Expressão Motora num local mais adequado às atividades e às condições meteorológicas. Como salienta Leandro (2003, citado por Lage, 2010), é no recreio que “a criança tem possibilidades de exprimir as suas capacidades corporais. Brinca normalmente com os seus companheiros e é o próprio que inventa as suas brincadeiras, o que leva à descoberta das suas próprias capacidades de agilidade, destreza e domínio” (p.20).

O tempo que nos foi proporcionado neste estabelecimento de Educação Pré-Escolar possibilitou o contacto direto com crianças, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos.

O horário de funcionamento normal do Jardim de Infância é das 9h00 às 12h00 e das 14h00 às 16h00, sendo que existe prolongamento de horário até às 19h00. No decorrer do 2.º semestre estagiámos, igualmente, três dias por semana

(de segunda a quarta-feira). A regência das atividades planejadas semanalmente cabia a uma estagiária, tendo apenas existido dois dias de intervenção em grupo na totalidade desta prática. No entanto, ainda que cada estagiária ficasse responsável pela implementação das atividades nas respectivas semanas, todos os elementos do grupo cooperavam e auxiliavam ao longo das diferentes atividades que foram sendo desenvolvidas.

Durante dezasseis semanas, o grupo de estágio permaneceu nesta instituição de ensino, sendo que duas foram de observação e as restantes catorze de Prática de Ensino Supervisionada, das quais doze semanas foram práticas individuais, isto é, quatro semanas de implementação para cada elemento do grupo.

O grupo de crianças era heterogéneo, composto por vinte e três crianças, doze meninas e onze meninos, com o qual desenvolvemos diversas atividades durante o tempo de estágio. Estas crianças demonstravam vivências, saberes e interesses particulares. De uma forma geral, quase todas as crianças evidenciavam alguma autonomia, no vestir, despir, na realização da sua higiene, bem como competências no desenvolvimento das atividades propostas.

Segundo o ME/DEB (1997),

adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ir dominando determinados saber-fazer – vestir-se, despir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os talheres, etc. – e também ser capaz de utilizar melhor os materiais e instrumentos à sua disposição – jogos, tintas, pincéis, lápis,... (p.53).

Estas crianças demonstravam curiosidade, interesse e motivação nas atividades que desenvolvíamos, porém também demonstravam concentração e respeito pelas regras previamente estabelecidas, não existindo por parte de qualquer criança o desrespeito pelas mesmas.

Relativamente às áreas de conteúdo, no que se reporta às Expressões, as crianças mostravam-se mais interessadas e motivadas do que nas outras áreas, pois tinham oportunidade de executar atividades capazes de proporcionar um sentimento de liberdade, uma vez que conseguiam correr e libertar-se de um espaço restrito que é a sala de atividades, para um espaço mais amplo e arejado, como o recreio e/ou polivalente. No que concerne à área de Conhecimento do Mundo, esta era encarada pelas crianças com motivação, pois existia um grande sentimento de curiosidade, sobretudo em relação às atividades experimentais. Na

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças exibiam algum interesse no que respeitava ao reconto de histórias, bem como à dramatização das mesmas. Quanto à Matemática, o grupo revelava maior interesse quando eram realizados desafios e jogos matemáticos na sala, principalmente, quando estes eram realizados ao ar livre, ou fora do contexto da sala de atividades, como por exemplo, no polivalente.

No que respeita à rotina diária estabelecida para este grupo de crianças, verificámos que todas as atividades eram realizadas autonomamente pelas mesmas. O dia de trabalho iniciava-se com a chegada das crianças e marcação das presenças, de forma autónoma, no quadro de presenças, seguindo-se um momento de atividades livres.

Posteriormente, seguia-se um momento na manta (acolhimento) no qual se cantava a canção dos “Bons Dias”, sendo que na segunda-feira de cada semana, o grupo, logo após a referida atividade, relatava as vivências do fim-de-semana. De seguida, eram preenchidos os restantes instrumentos de regulação (estado do tempo e calendário). Seguia-se a hora do lanche, sendo findada a manhã com atividades orientadas. Após o almoço dava-se continuidade ou iniciavam-se as atividades planificadas pelo grupo de estágio. No fim do dia, o grupo reunia-se novamente na manta, sendo este momento reservado para discutir acerca do que tinha ocorrido ao longo do dia, terminando com o registo pelas crianças, do comportamento, no respetivo quadro, de forma autónoma pelas crianças, em que a educadora apenas intervinha se necessário.

No que respeita à supervisão das dinamizações, esta foi realizada por uma docente da área das Ciências da Educação e uma docente da área de Português, contando ainda com o apoio de um docente da área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A supervisão foi desenvolvida na nossa perspetiva e segundo Gonçalves (2009, citado por Marques, 2012)

como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras do desenvolvimento dos futuros educadores/professores, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento, e empatia dos supervisores, as quais se constituem, afinal, como fatores de promoção do crescimento e da aprendizagem dos formandos (p.15).

A orientadora cooperante procedeu diariamente à nossa supervisão pedagógica, bem coadjuvada pela assistente operacional que auxiliava a nossa prática. É de salientar que a educadora e os supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) se mostraram sempre disponíveis para refletirem connosco, dando algumas sugestões de atividades de forma a promover a motivação necessária para o seguimento e consecução dos objetivos do estágio.

## **1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A Prática de Ensino Supervisionada III decorreu durante o terceiro semestre do segundo ano do Mestrado. O respetivo estágio foi desenvolvido numa escola pertencente ao mesmo Agrupamento de Escolas em que realizámos a PES II do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição de ensino tem 16 salas (12 pertencentes ao 1.º CEB e 4 destinadas à EPE), situadas no rés-do-chão e no primeiro piso (com acesso por escadas) e dispõe de um pavilhão polivalente amplo com materiais destinados à realização de atividades de Expressão e Educação Físico-Motora. Possui ainda uma biblioteca, um bar com cantina, uma sala de professores, uma reprografia, entre outros serviços. O estabelecimento tem um grande espaço exterior de recreio, apresentando equipamento adequado às atividades de Expressão e Educação Físico-Motora.

O período de duração do estágio na instituição permitiu-nos uma convivência direta com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB, com alunos com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. No decorrer deste semestre usufruímos de um total de treze semanas de estágio, sendo que uma delas se cingiu à observação. No que concerne às restantes semanas, a organização foi feita de modo a que cada estagiária (num grupo de três elementos) efetuasse um dia de intervenção em grupo e onze dias de intervenções individuais, repartidos ao longo de quatro semanas alternadas.

Nestas treze semanas, a prática em contexto desenrolou-se em três dias por semana (segunda-feira a quarta-feira), em horário de regime normal (9h00-12h00 e 14h00-16h00). Entende-se por regime normal, a distribuição da atividade curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço (Despacho n.º 16795/2005, de 14 de julho). Durante todo este tempo de estágio foi-nos facultada a oportunidade de experiência do papel de docentes.

As intervenções realizadas ao longo desta PES III destinaram-se a uma turma heterogénea (a nível de comportamento e características pessoais), constituída por vinte e dois alunos: dezasseis do sexo masculino e seis do sexo feminino, sendo que um aluno tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nessa medida, tal como aponta o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, adotámos um planeamento segundo

um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (p.154).

No geral, a turma revelava bastante facilidade de aprendizagem e assimilação de conteúdos, havendo, no entanto, 5 alunos que revelavam mais dificuldades e um ritmo de trabalho diferente comparativamente a outros colegas.

Apesar deste grupo contemplar uma aluna com características especiais, a qual necessitava de apoio de uma docente de Educação Especial, era notória a empatia que todos demonstravam com a mesma, tentando sempre auxiliá-la nas atividades no contexto da sala de aula.

A referida turma mostrava-se interessada, motivada e curiosa, sendo que alguns alunos faziam trabalho autónomo em casa, nomeadamente pesquisas de temas relacionados com as abordagens efetuadas na sala de aula.

No que diz respeito ao comportamento, podemos salientar o saber-estar em sala de aula demonstrado por parte de alguns alunos. No entanto, outros destabilizavam a turma, tendo, por vezes, conversas paralelas, que embora as considerássemos normais, acabavam por perturbar a atenção dos restantes alunos. É de salientar que a mesma mostrava preferência pelo trabalho de grupo, onde os alunos podiam discutir as suas ideias e ouvir as dos colegas até chegarem a um consenso; daí, muitas vezes, a sala estar disposta em grupo, com mesas de 4/5 elementos, ou em “U”.

No que concerne às áreas curriculares, os alunos mostravam interesse por todas, em geral. No entanto, havia preferências de acordo com os conteúdos. Por exemplo, quando na área curricular de Português se trabalhava a leitura de textos, todos mostravam interesse em ler, principalmente quando a leitura era realizada de diferentes formas (rir, chorar, cantar, etc). Tal como refere o programa de Português

do Ensino Básico “quando a criança já sabe ler é necessário diversificar as situações de leitura” (Reis et al., 2009, p.64).

Quanto a Estudo do Meio, um conteúdo novo era sempre estimulante, mas o que mais empolgava os alunos eram as atividades experimentais ou trabalhos de pesquisa na biblioteca. Assim, é através de situações diversificadas de aprendizagem, como aponta o Ministério da Educação (2004), “que incluem o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo integrando, progressivamente, o significado dos conceitos” (p.102).

A Matemática era encarada, pelos alunos, muitas vezes, como um desafio que queriam perceber/resolver. É de salientar que grande parte dos elementos desta turma possuíam uma grande capacidade de comunicação e linguagem matemática. Assim tivemos sempre em consideração que os alunos

devem ser capazes de, oralmente e por escrito, descrever a sua compreensão matemática e os procedimentos matemáticos que utilizam. Devem, igualmente, explicar o seu raciocínio, bem como interpretar e analisar a informação que lhes é transmitida por diversos meios. Estas capacidades desenvolvem-se comunicando por uma variedade de formas e aperfeiçoando os seus processos de comunicação (ME, 2004, p.5).

Nas aulas em que recorremos a materiais didáticos, tais como material multibásico (MAB), ábaco e jogos, como suporte da aprendizagem, os alunos revelaram-se bastante motivados, uma vez que estes queriam explorar e descobrir sempre mais, sendo notório o seu empenhamento.

As Expressões eram também sempre apreciadas, especialmente, porque se tratavam de atividades/tarefas com carácter eminentemente lúdico, sendo estas, por norma, desenvolvidas em espaços fora da sala de aula. Tomámos assim em linha de conta as orientações do Ministério da Educação (2004), quando refere que “a participação em projectos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas” (p.67).

Relativamente à distribuição das diferentes áreas curriculares pelos diversos dias da semana, o Português e a Matemática eram aquelas a que dedicávamos mais tempo, em consonância com o art. 3.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, quando este releva que é necessária a “redução da dispersão curricular e

reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais”, uma vez que são destinadas, atendendo ao art. 2.º e 8.º do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, às áreas curriculares de Português e de Matemática, num mínimo de 7 horas semanais para cada uma, ficando o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras com menos tempo semanal reservado (mínimo de 3 horas semanais cada), sendo que são destinadas um mínimo de 1,5 horas semanais para o Apoio ao Estudo e 1 hora semanal de Oferta Complementar. Na nossa escola a oferta complementar possibilitada era Educação para a Cidadania.

Contudo, o grupo de estágio não se focalizava unicamente no tempo a despendar, tinha também em atenção as necessidades dos alunos. Assim, se a turma não compreendia determinado conteúdo, o grupo optava por diversificar as metodologias de ensino até o mesmo ficar consolidado. Tivemos sempre em consideração que é fundamental que o professor recorra a procedimentos metodológicos adequados ao conteúdo que está a trabalhar e às intencionalidades dos envolvidos, tendo em conta que estas interferem no processo de desenvolvimento do aluno, orientando-o e conduzindo-o à autoeducação, à autonomia e à emancipação intelectual. A utilização adequada de métodos apropriados de ensino foi propiciado aos alunos e possibilitou-lhes o desenvolvimento da sua autonomia, ou seja, “andar sozinho”. Daí que seja necessário que os procedimentos metodológicos ajudem o aluno no processo de pensar por ele mesmo (Freschi, 2008).

O grupo preocupou-se sempre em dar ênfase à interdisciplinaridade, pois esta “apresenta-se como uma prática de ensino capaz de promover um cruzamento entre os saberes disciplinares de cada área curricular, suscitando o estabelecimento de pontes e ligações entre os domínios divididos” (Pombo et al., 1994, citado por Marques, 2012, p.23), uma vez que através desta, os alunos se deparavam com um maior sentido para as suas aprendizagens, vendo os conteúdos interligados nas distintas áreas curriculares, não se apercebendo, por vezes, que já estávamos a abordar outra área.

De acordo com Campos e Nigro (1999) e Miras (2006) (ambos citados por Vitorasso, 2010), é importante “explorar os conhecimentos prévios dos alunos para saber o que estes pensam” (p.18), daí que no decorrer das aulas também fosse dada oportunidade aos alunos para exporem as suas vivências relacionadas com os temas abordados, possibilitando assim uma relação entre a teoria e a prática e os conhecimentos de cada um.

Foi também dada muita importância ao ensino exploratório da Matemática, dado este não defender que os alunos descubram sozinhos as ideias matemáticas que devem aprender, muito menos criam concepções e procedimentos ou lhes adivinham os nomes. Dado este ser considerado fundamental conforme aponta o programa de Matemática (2013), o programa refere que a diversificação de tarefas e de experiências de aprendizagem é uma das exigências com que o professor se confronta, e a escolha das que decide propor aos alunos está estreitamente ligada com o tipo de abordagem que decide fazer, de cunho essencialmente direto ou transmissivo, ou de caráter mais exploratório.

O ensino exploratório da Matemática defende que os alunos adquiram conhecimentos a partir do trabalho sério que concretizam com tarefas imprescindíveis que fazem despontar a necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que são estruturadas em discussão coletiva (Canavarro, 2011).

Para além do tradicional quadro preto e branco, a sala possuía um computador e um quadro interativo, o que possibilitou obter novas experiências, uma vez que hoje se verifica uma grande evolução no que diz respeito às tecnologias educativas, sendo importante a utilização das mesmas em contexto de aula. Tal como Ponte (2000) aponta, as TIC constituem, assim, “uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar” (p.2). Em contexto escolar, as TIC são um recurso integrante do ambiente de aprendizagem. Contudo, é de salientar que a adaptação às mesmas não foi simples, uma vez o quadro interativo ser, na altura, um instrumento desconhecido para o grupo de estágio.

No que diz respeito à supervisão das dinamizações, estas foram realizadas por um docente da área das Ciências da Educação e uma docente da área de Matemática. No entanto, a orientadora cooperante manteve-se sempre na sala de aula durante as mesmas, auxiliando a nossa prática letiva. Na sala existia ainda uma professora de apoio que cumpria algumas horas semanais naquela sala, unicamente com a aluna com NEE.

É de salientar que a relação com a orientadora cooperante e supervisores foi de grande amizade, compreensão, e proximidade. No entanto, o respeito foi sempre um sentimento patente em ambas as partes. Este apoio foi, sem dúvida, fundamental pois estavam sempre dispostos a conversar, refletir e apoiar todo o nosso trabalho, estimulando-nos para os dias que se seguiam, sugerindo atividades e aceitando as mudanças que planeávamos, desde que fiáveis e plausíveis. Toda a

colaboração concedida foi fundamental para a motivação nas diferentes dinâmizações e aulas lecionadas por nós, enquanto estagiárias.

## **2. Análise das práticas concretizadas**

Tendo em conta que a reflexão é um momento fundamental do estágio por nós vivenciado e que para Zeichner (1993) “os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” (p.9), passamos, de seguida a apresentar uma análise fundamentada e ponderada das práticas em contexto.

No decorrer destes três semestres foi desenvolvido um trabalho conjunto pelos três elementos do grupo. O facto de o grupo se ter mantido sempre coeso permitiu que começasse a existir uma grande afetividade entre todos, a par do desenvolvimento de uma metodologia de trabalho de grupo que veio a resultar da melhor forma.

O nosso objetivo foi sempre pautado pelo grande empenho e dedicação, permitindo deste modo que todo o trabalho de planificação fosse pautado pelo rigor e servisse de orientação ao trabalho a desenvolver. Tal como nos diz Kaye (1982, citado por Lage, 2010), a elaboração e execução da planificação é da “inteira responsabilidade da professora, esta decide que parte do programa vai ser abordado, como vai ser, que exemplos se selecionaram para as demonstrações e que espécies de trabalho farão os alunos como reforço da aprendizagem” (p.28). A reflexão das aulas contribuiu, também, para que todo o trabalho desenvolvido tivesse resultados satisfatórios para todos.

Dado o plano de aula não ser um documento novo para nós, fez com que tivéssemos mais facilidade na conceção do mesmo. Tivemos sempre um cuidado particular com a listagem dos diversos objetivos que pretendíamos atingir, em articulação com as práticas exigidas, de modo a que os mesmos fossem alcançados. Contudo, todas elas incluíram permanentemente, uma relação entre objetivos e conteúdos, mas também uma relação adequada entre objetivos, estratégias e metodologias de avaliação. As planificações eram elaboradas utilizando uma matriz/grelha, induzindo continuamente que esta fosse um instrumento de apoio, crítica, flexível e patenteasse unidade e adaptação.

Como educadoras/professoras tivemos necessidade de planificar a nossa ação. Esta planificação serviu de apoio e permitiu uma melhor organização da prática pedagógica, pois assumiu um papel essencial, na medida em que levou a

uma reflexão cuidadosa sobre as atividades que realizámos com o grupo de crianças, reflexão essa que permitiu sempre interrogarmo-nos em função dos resultados e dos processos vivenciados. Isto pressupôs uma autocrítica constante, com vista à melhoria da nossa ação. Assim, adotámos estratégias de avaliação que fundamentaram o desenvolvimento do currículo e o processo de ensino e de aprendizagem, tendo presente o conhecimento das áreas de conteúdo e a necessidade de se proporcionar uma grande diversidade de experiências, tal como aponta Lage (2010).

## **2.1. Educação Pré-Escolar**

O trabalho em torno da PES II, ao nível da Educação Pré-Escolar, foi desenvolvido com um grupo de crianças motivadas e com muita curiosidade. O facto de já conhecermos o grupo com quem iríamos desenvolver as diversas atividades foi um aspeto positivo, pois conhecíamos os interesses, motivações e dificuldades de cada criança. Isto permitiu que todas as atividades orientadas fossem desenvolvidas atendendo a este conhecimento prévio. O facto do grupo se mostrar interessado pelas atividades por nós desenvolvidas, contribuiu para o facto de nos deixar ainda mais motivadas para o trabalho a que nos tínhamos proposto. Todas as intervenções foram planeadas cuidadosamente, tendo sempre em consideração o grupo de crianças. O planeamento das atividades foi sempre refletido em grupo, mesmo quando as intervenções eram de carácter individual.

Assim, fazer a planificação das atividades na Educação Pré-Escolar exigiu que refletíssemos sobre os seus objetivos educativos e as formas de os adequar ao grupo, antecipando situações e experiências de aprendizagem, organizando os recursos materiais e humanos essenciais à sua execução, tal como preconizado pelo Ministério da Educação (1997). Sem dúvida que este aspeto foi fundamental para o nosso crescimento, enquanto futuras educadoras, pois permitiu uma maior segurança no que respeita às situações de prática e de preparação propriamente dita. No decorrer destas dinamizações, em todas as atividades planificadas, houve um especial cuidado no que respeita à segurança das crianças, bem como relativamente à motivação diária, isto porque, tal como aponta Martins (2011), considera-se motivação “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (p.7). Para isso foi

fundamental que o grupo de estágio mantivesse sempre uma boa articulação e coesão, pois este era também responsável pelo bom ambiente que ocorria.

Ainda que nem sempre a orientadora cooperante nos tivessem auxiliado em alguns pontos importantes ao longo de todo o estágio, o nosso grupo encontrava-se à vontade dentro daquela sala e perante o grupo de crianças. Assim todas as adversidades que no decorrer do mesmo iam surgindo foram, desde logo, ultrapassadas.

Inicialmente, não era tarefa fácil manter as crianças concentradas, especialmente quando estas se encontravam na manta, no entanto o esforço e motivação que sempre norteou a nossa prestação permitiu que ao longo do tempo de estágio conseguíssemos motivar o grupo de crianças que tínhamos diante de nós.

Assim, várias foram as atividades desenvolvidas, como por exemplo, a apresentação de histórias ou de excertos destas, utilizando a leitura em voz alta, encenações teatrais com pessoas ou fantoches, teatros de sombras, entre outras atividades. Recorremos igualmente a vídeos, atividades experimentais, músicas e canções, recortes, colagens, entre muitas outras formas de abordar os temas.

Ao longo deste nosso percurso, as crianças foram envolvidas em diversas atividades, realizadas de forma individual, ou através de trabalho a pares, ou em grupo. No entanto, foi notório que estas crianças mostravam maior interesse pelo trabalho de grupo, principalmente em atividades do domínio da Expressão Motora e Conhecimento do Mundo.

## **2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A prática no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida numa nova instituição de ensino, em que não conhecíamos nem a turma, nem a orientadora cooperante. Naturalmente, beneficiámos de uma fase de adaptação e de recolha de informação acerca de cada aluno da turma. Aquando da nossa primeira ida à escola, foi-nos fornecido pela orientadora cooperante alguma informação sobre a turma com quem iríamos trabalhar, tais como as características individuais de cada aluno e as suas principais dificuldades. Isto levou a que o processo de adaptação/integração fosse mais facilitado e rápido.

Dinamizadas as primeiras intervenções, apercebemo-nos de que estávamos perante um grupo de alunos curiosos, interessados e motivados para as distintas

tarefas com que eram confrontados. Todas as dinamizações foram planificadas de acordo com as características e os interesses do grupo de alunos, tendo sempre em conta as necessidades e dificuldades de cada um. Para isso, foi necessário que todas as planificações fossem pensadas, conjuntamente, pelo grupo de estágio, quer fossem intervenções de grupo ou individuais, de modo a conseguir manter o ritmo de trabalho e uma boa concretização da prática letiva.

Apesar desta turma não ter sido a mesma onde estagiámos na PES I (1.º CEB), a adaptação à mesma e à orientadora cooperante foi imediata, não existindo qualquer constrangimento a este respeito.

No que concerne às dinamizações no âmbito do estágio, o grupo trabalhou sempre em colaboração durante todas as semanas de intervenção.

É de referir que cada uma das semanas de intervenção era pensada, bem como todas as estratégias a utilizar, de forma a aplicarmos os respetivos conteúdos que iríamos abordar na semana subsequente, destacando e valorizando sempre o processo de ensino-aprendizagem, essencialmente no que respeita às capacidades e dificuldades individuais dos alunos.

Para cada dia de intervenção era refletido um processo de motivação para os alunos, independentemente da área curricular com que iniciávamos o dia de trabalho, pois a motivação é essencial para um bom princípio e arranque de conteúdos, tal como refere Stipek (1998, citado por Barata, 2006), ao destacar a conveniência das questões motivacionais no processo de ensino-aprendizagem, clarificando que se trata de um “método ativo, que implica, por parte do aluno, uma atividade consciente e deliberada, ou seja, algum esforço para a realização” (p.12).

Desta forma, foram diversos os recursos a que recorremos, desde pequenas encenações/dramatizações, a vídeos, jogos ou canções, pois como aponta Freire (1990, citado por Souto, 2010) para a necessidade de “sermos homens e mulheres do nosso tempo que empregam todos os recursos disponíveis para dar o grande salto que nossa educação exige” (p.85).

No decorrer de cada aula existiu uma grande preocupação com o desenvolvimento de conteúdos de forma atrativa, empregando, para além, dos recursos já referidos, cartazes, músicas, apresentações com recurso a diapositivos (*PowerPoint*), trabalhos de pesquisa, idas à biblioteca ou ao recreio, ou outros recursos, em que os alunos demonstravam grande curiosidade, como os vídeos, o trabalho de grupo, as canções, os jogos e os teatros/pequenas encenações realizadas pelas estagiárias e/ou pelos alunos.

No entanto, fomos apelando, sempre que possível, às vivências individuais de cada aluno e aos seus conhecimentos prévios. Sempre que era concedida oportunidade para falarem acerca das suas vivências, os alunos demonstravam interesse em partilhar com os colegas as suas experiências, sendo, por vezes, necessário solicitar silêncio, para que, deste modo, se pudesse dar continuidade à aula.

Assim sendo, esta forma de motivação, que surgira dos conhecimentos prévios dos alunos, recorrendo a factos reais das suas vivências, permitia uma continuação dos saberes destes.

Ao longo deste trabalho não existiu apenas o trabalho individual, mas também o trabalho a pares e de grupos maiores (4 e 5 elementos), notando-se já um enorme à vontade, praticamente por todos os alunos, no que respeitava à escolha do par de trabalho, que, normalmente, era feita pela estagiária responsável pelas aulas numa determinada semana. É de salientar que, em momento algum, os alunos diziam não querer trabalhar com o respetivo par, existindo sempre aceitação por todos os elementos. De alguma forma, isto facilitou o nosso trabalho, pois todos se adaptavam facilmente ao trabalho de outros elementos do grupo com quem nunca tinham trabalhado, o que facilitou, na maioria das vezes, o surgimento de trabalhos com bons resultados.

Assim, foi notório, nas tarefas de trabalho de grupo, o entusiasmo que se fazia sentir por todos os alunos, uma vez que tinham mais colegas com quem partilhar ideias e, ao mesmo tempo, falar acerca de assuntos que nada tinham a ver com aquilo que se estava a trabalhar.

A interdisciplinaridade constituiu um aspeto ao qual demos a maior atenção e relevância, pois era um objetivo do grupo que a mesma fosse alcançada em todos os dias de estágio, uma vez que fazia parte das planificações, pensar num modo interdisciplinar e intertemático de abordagem dos diferentes conteúdos, sendo este um aspeto que considerámos sempre relevante no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Para Fazenda (1995, citado por Francischett, 2005 p.8), “a interdisciplinaridade constitui-se em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientada por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreende-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais à necessidade de vivê-la plenamente”.

Deste modo, fomos percebendo que ao darmos continuidade aos diversos conteúdos, numa aula, referentes às diferentes áreas curriculares, se tornava uma

estratégia benéfica, pois não existia “quebra” na aula, aquando da mudança de conteúdo, uma vez que quando os alunos se apercebiam já estavam a trabalhar outra área curricular.

A interdisciplinaridade foi concretizada durante as semanas de estágio, sendo esta desenvolvida naturalmente, o que nos permitiu a perceção que a mesma era necessária e que para isso deveria haver um trabalho prévio, para que assim estivéssemos preparados para uma boa dinamização, a todos os níveis. Já que, tal como afirma Piaget (1992, citado por Marques, 2012), a interdisciplinaridade aparece como “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco” (p.22).

Diariamente eramos confrontadas com a questão do tempo, algo que inicialmente não era fácil de se gerir, especialmente quando os alunos queriam manifestar-se sobre determinados assuntos. Por isso, na maioria das vezes, optávamos por não avançar nos conteúdos planificados sem que todos os alunos tivessem esclarecido a dúvida em causa, nomeadamente quando nos apercebíamos que grande parte da turma revelava essa mesma insegurança.

Contudo, apesar da gestão do tempo ter sido, inicialmente, difícil de controlar, cedo esta dificuldade foi ultrapassada, em grande parte pela ajuda da orientadora cooperante. Esta sempre nos mostrou que devemos estar preparadas para tudo, e que o cumprimento do tempo estipulado nas planificações era um desafio diário com o qual nos iríamos deparar, não só no decorrer do estágio, mas futuramente como profissionais de ensino.

Ao longo da PES III, qualquer conteúdo de qualquer área curricular era seguido e lecionado de acordo com os programas em vigor, uma vez que estes são documentos orientadores e fundamentais para um professor titular de turma, sendo estes também documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada área curricular, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver (Ministério da Educação, 1997).

Daí que seja indispensável ter-se conhecimento do que neles existe, para que se leccione aquilo que é previsto e para que os alunos fiquem aptos para outro nível ou ano de escolaridade, retendo da melhor forma os conhecimentos previstos a serem alcançados.

Tal como o ME/DEB (1977), também os Princípios Orientadores da Ação Pedagógica no 1.º Ciclo (2004) apontam que

os programas propostos para o 1.º ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar (...) constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o sucesso escolar de cada aluno (p.23).

De todas as áreas curriculares relativas ao 1.º CEB lecionadas, aquela em que inicialmente sentimos mais dificuldade foi a área de Matemática, pois era difícil por vezes encontrar a melhor forma pedagógico-didática de lecionar determinados conteúdos. No final desta PES, esta tornou-se a área para a qual nos sentíamos mais motivadas, pois criava oportunidades aos alunos e, até a nós mesmas, de conceber estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas. Contudo, podemos dizer que, inicialmente, nos sentimos mais à vontade com as áreas curriculares de Estudo do Meio e de Português, precisamente por serem, desde sempre, as áreas com as quais sempre mais nos identificámos.

O grupo de estágio utilizava, por vezes, os manuais para lecionar, uma vez que foi um material que a orientadora cooperante fez questão que utilizássemos. Pois, tal como aponta o Ministério da Educação (2004) “os programas são tão-só um componente, certamente importante, mas não único, de um colectivo de instrumentos e de agentes com responsabilidades próprias: os materiais didácticos (em particular os manuais) com a qualidade que lhes deve ser exigida” (p.6).

No entanto, maioritariamente, todo o material apresentado era elaborado pelo próprio grupo de trabalho, o que requeria um maior empenhamento naquilo que se pretendia produzir e uma maior preparação na forma como pretendíamos trabalhar de forma dinâmica cada conteúdo, bem como os recursos que julgávamos necessário construir, pois a utilização contínua dos mesmos materiais poderia tornar-se monótona. Tomámos como fundamental a diversificação dos materiais ao longo dos dias, pois “as crianças necessitam de explorar, sensorialmente, diferentes materiais e objetos, procurando, livremente, maneiras de os agrupar, ligar, sobrepor” (Ministério da Educação, 2004, p.92). Desta forma, os conteúdos eram-nos fornecidos a partir do programa do 1.º CEB, bem como da sequência existente nos manuais escolares aplicados à turma em questão, não sendo um aspeto rígido de cumprimento por parte da orientadora cooperante, existindo, por vezes, a necessidade de avançar nos conteúdos programados no livro a lecionar.

### **3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Para evoluirmos enquanto profissionais é necessário que haja uma reflexão diária, bem como uma auto e heteroavaliação, pois só deste modo é que conseguimos ter uma visão de nós próprios, bem como da forma como olhamos para o nosso percurso. Caso aconteça, existirá uma progressão no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Murad (2005) diz que é o docente que “orienta, motivando, apontando conhecimentos já avaliados, criticando, abrindo oportunidades, avaliando, conduzindo. Tendo consciência do seu próprio processo de aprendizagem, de suas dificuldades, de suas habilidades” (pp. 6-7).

Ao longo da PES II E III foram criadas oportunidades de concretização das diversas práticas nos distintos contextos, sempre planificadas previamente, tentando deste modo diversificar as atividades que nos propúnhamos desenvolver.

Atendendo aos Decretos-Leis n.ºs 240/2001 e 241/2001, de 30 e agosto, os quais definem o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário e os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, respetivamente, efetuamos uma autoavaliação, em duas vertentes primordiais: a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

Deste modo, quando nos reportamos à primeira vertente, referimo-nos ao perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, já quando aludimos à segunda vertente, são clarificadas as competências que os docentes devem alcançar.

Após reflexão, verificámos que um docente deve estar sempre em constante formação, ao longo da sua vida enquanto profissional de educação, pois este deve estar consciente da sua aprendizagem e com absoluta necessidade de estar em construção do conhecimento, tal como aponta Silva (2011): “a formação contínua é um caminho percorrido por aqueles que sentem necessidade de desenvolvimento profissional, que possa ajudá-los a terem consciência das dificuldades, resignificá-las e construírem soluções” (p.10).

### 3.1. Educação Pré-Escolar

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido no âmbito da Educação Pré-Escolar, é apresentada, de seguida, uma análise alusiva às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo das semanas de estágio, atendendo ao perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância, que estipula, em particular, a *conceção e desenvolvimento do currículo* e integração do mesmo. Contudo, nesta prática não foi possível o desenvolvimento de todas as competências essenciais, sendo assim maior a necessidade de estas serem desenvolvidas no futuro como profissionais de ensino.

Durante as semanas de estágio e através do trabalho realizado, podemos dizer que no que se refere ao tópico da conceção e desenvolvimento do currículo, que construímos distintas planificações (cf. Anexo 1), atendendo sempre a todas as áreas de conteúdo. Apenas foram fornecidos pela orientadora cooperante os temas relativos a cada semana e/ou a cada dia, também foram tidos sempre em conta as necessidades e interesses próprios de cada criança, adequando também as vastas atividades às capacidades das mesmas. Para além disso, foram igualmente elaborados relatórios crítico-reflexivos (cf. Anexo 2), durante todas as semanas, onde refletíamos sobre as facilidades e dificuldades sentidas ao longo da prática, procurando fundamentar e procurar soluções para as posteriores implementações.

Assim sendo, sempre que preparávamos uma ficha de trabalho, adequar a mesma às crianças mais velhas, bem como às crianças mais novas. No entanto existia, por vezes, alguma necessidade de desafiar através das fichas de trabalho algumas das crianças mais velhas. Foi-nos dado conta, através da observação direta, que existiam alguns aspetos inibidores e facilitadores de aprendizagem de cada criança. Daí que, segundo Reis (2011) “o sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e na adaptação rigorosa dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada professor” (p.7). Podemos, por isso, afirmar que a observação é a base da planificação, da intervenção e da avaliação apoiando assim todo o processo educativo. A observação, segundo Pinto (2011) possibilita ao professor reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; propor problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e a prática.

Deste modo, as planificações foram sempre realizadas tendo por base o conhecimento que o educador/professor tem do grupo/turma e de cada criança/aluno em particular e ainda do seu contexto familiar, tal como aponta o Ministério da Educação (1997). Pelo que “é mais fácil proporcionar um ambiente de desenvolvimento estimulante e promover aprendizagens significativas e diversificadas, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades” (p.26).

Um dos nossos principais objetivos foi, desde logo, proporcionar a cada uma daquelas crianças atividades que fossem ao encontro dos seus gostos, destacando sempre todos os momentos vivenciados pelas mesmas, uma vez que seria deste modo que pretendíamos desenvolver competências nas mesmas. Contudo, tentámos, também, manter uma boa relação com as crianças, pois sabíamos que assim estas se sentiriam mais seguras no campo afetivo e de certa forma integradas e valorizadas no grupo de crianças e adultos.

Ao longo deste percurso, foi também construída uma planificação a médio prazo (cf. Anexo 3), denominada de tarefa de avaliação, como forma de substituir a elaboração de um plano de grupo. A mesma só foi possível graças a uma perseverante observação das crianças e dos trabalhos desenvolvidos por estas. Aqui foi-nos proposto, para além de uma caracterização geral das crianças, relativamente a dois temas de duas áreas de conteúdo diferentes, a planificação de algumas possíveis atividades a serem desenvolvidas, de modo a que cada grupo de crianças progredisse do nível em que se encontrava para o subsequente. Um exemplo real a destacar reporta-se ao facto de existirem crianças a representarem a figura humana autenticamente, enquanto que outras só eram capazes de fazer rabiscos, e outras ainda desenhavam a cabeça e pernas. Tal facto, evidenciou-se aquando da realização de uma atividade planificada para o “Dia do Pai”.

Assim sendo, só após ter havido uma observação e enquadramento de cada criança num determinado estágio de desenvolvimento, ocorreram estratégias para posterior evolução. Isto levou a que fossem consideradas atividades que permitissem que estas fossem capazes de, numa primeira fase, construir uma cabeça, uns braços e umas pernas, para que, numa fase final, fossem capazes de representar a figura humana na sua totalidade.

Aquando da preparação desta atividade, recorremos à Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, no que concerne à avaliação na Educação Pré-Escolar, que refere que a “avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer

momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa, de forma a permitir a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica” (p.4).

Tal como já mencionámos anteriormente, mantivemos sempre uma boa relação com o grupo de crianças que foi sempre muito estável e positiva, levando mesmo a uma grande proximidade com um pequeno grupo de crianças que estava sempre ao nosso lado.

No que à *integração do currículo* diz respeito, nas várias intervenções, foram preparadas diversas atividades de forma a desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento de um currículo integrado, mais expandido no âmbito da Expressão e da Comunicação e do Conhecimento do Mundo, permitindo que todas as crianças desenvolvessem a comunicação e interação, quer com os adultos, quer com o grupo de crianças.

Para Pacheco (2000, citado por Marques, 2012), “a integração curricular não pretende abandonar a organização curricular por disciplinas, mas não menospreza a construção de um campo de conhecimento resultante da articulação de diversos conteúdos das áreas curriculares, unidos pela via da interdisciplinaridade” (p.21).

Relativamente à *Expressão e Comunicação*, desde logo considerámos pertinente criar ambientes de estimulação comunicativa, fortalecendo alguns momentos de interação, quer com os adultos, quer com as outras crianças. Um dos aspetos em que nos focámos foi o da linguagem, uma vez que algumas crianças, principalmente as mais novas, demonstravam algumas dificuldades de comunicação. Atendendo a esta dificuldade, houve, desde logo, a preocupação de proporcionar atividades em que as crianças tivessem oportunidade de se expressarem de forma autónoma. Ainda na área de *Conhecimento do Mundo*, também foram possibilitadas às crianças atividades envolvendo as expressões, tais como, a plástica, musical, dramática e motora.

Tal como sublinha Stipek (1998, citado por Barata, 2006), no processo de ensino-aprendizagem as questões motivacionais são pertinentes, elucidando que se “trata de um método ativo, que implica, por parte do aluno, uma atividade consciente e deliberada, ou seja, algum esforço para a sua realização” (p.12), daí que foi sempre tido em conta, ao longo de todas as semanas de estágio, a proposta de atividades ligadas às Expressões, para que desta forma fossemos ao encontro do que está previsto nas metas de aprendizagem, mas também de alguma forma motivar o grupo de crianças para todas as atividades.

Assim, no que respeita à *Expressão Motora* propusemos atividades ao ar livre, ou no ginásio polivalente, para que, deste modo, não ficássemos sempre limitados à sala de atividades, proporcionando às crianças liberdade de movimento e diversidade das mesmas.

Relativamente à *Expressão Plástica*, foi dada a oportunidade às crianças de conhecerem e explorarem vários materiais, como por exemplo, construir bonecos utilizando serrim e uma meia de vidro, plantar relva, para que desta forma esta formasse o cabelo dos mesmos.

No que à *Expressão Dramática* diz respeito, representámos teatros de sombras e de fantoches. Contudo, também foi dada oportunidade às crianças de fazerem várias representações/imitações, o que proporcionou momentos de grande entusiasmo por parte das mesmas.

Já no que concerne à *Expressão Musical*, possibilitámos às crianças oportunidade de lidar com diversos instrumentos musicais, entre eles, alguns que ainda eram por elas desconhecidos. Desta forma, pretendíamos criar um ambiente motivador nas atividades propostas.

Tudo que dizia respeito às expressões, as atividades eram do agrado das crianças, sendo notório por parte das mesmas o interesse e empenho que tinham na concretização destas.

Quanto ao *Conhecimento do Mundo*, foram promovidas “atividades exploratórias de observação e descrição das particularidades dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), para que deste modo fosse sentido, por parte das crianças, alguma curiosidade em descobrir o que as rodeia. Deste modo, estimulámos o interesse das crianças na experimentação através de atividades relacionadas com a confeção de bolinhos de côco, em que elas puderam manipular, tocar nos diferentes ingredientes, utilizando uma batedeira (sempre auxiliadas e supervisionadas por um adulto), observando ao mesmo tempo as transformações que iam ocorrendo e, por último, colocando a massa nas respetivas formas, para numa última fase observarem o resultado final e provarem o que tinham confeccionado. Ainda nesta área, as crianças exploraram alguns insetos observáveis, através de uma lupa, em algumas plantas levadas pelas estagiárias.

Por último, mas não menos importante, também abordámos a Matemática de diversas formas, procurando sempre que as crianças tivessem contacto com alguns materiais didáticos, nomeadamente, jogos, números, bem como formas

geométricas. Para Moyer (2001, citado por Botas, 2008) “os professores têm um papel determinante na criação de ambientes matemáticos”. Ainda segundo esta autora, os professores ao “aprenderem estratégias apropriadas ao uso de materiais manipuláveis modificam, as suas crenças relativamente ao modo como os alunos aprendem matemática” (p.42), daí que seja preponderante que o professor coloque à disposição dos seus alunos materiais que possam ser utilizados como ferramentas e que lhes proporcionem mais conhecimentos através do seu uso.

Também o Ministério da Educação (2004) aponta para uma matemática para todos os alunos, “uma formação que permita aos alunos compreender e utilizar a Matemática, desde logo ao longo do percurso escolar de cada um, nas diferentes disciplinas em que ela é necessária, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade” (p.3).

Em suma, no que diz respeito às competências do Educador de Infância que pretendíamos que fossem desenvolvidas, em geral, elas foram conseguidas, como por exemplo, fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania, entre outras. No entanto, temos consciência que poderão ser melhoradas em alguns aspetos futuramente enquanto profissionais de ensino.

Pringle (1983, citado por Barata, 2006) refere que “as experiências vividas nos primeiros anos de vida são extremamente importantes para um posterior desenvolvimento. Assim, é legítimo afirmar que as experiências vividas durante os anos pré-escolares têm uma influência vital nas aprendizagens e progressos nos anos posteriores” (p.11), daí que seja fundamental que o educador proporcione às crianças experiências que ajudem no desenvolvimento global das mesmas e para o qual sempre apontámos ao longo das nossas prestações.

### **3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Procedemos, de seguida, à análise relativa às competências adquiridas, bem como à forma como fomos desenvolvendo as mesmas ao longo de todo este percurso. Assim sendo, as competências pertencentes aos educadores de infância diferem relativamente às dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, tivemos em conta o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que estabelece uma conceção e

desenvolvimento do currículo e integração do currículo, uma vez que, é fundamental desenvolver competências de forma a que seja um docente capaz de cumprir os objetivos pretendidos. Contudo, estas apenas serão aperfeiçoadas posteriormente, através da experiência obtida com a prática profissional.

Relativamente à “conceção e desenvolvimento do currículo”, no decorrer desta prática foram desenvolvidas várias planificações, integrando as distintas áreas curriculares (cf. Anexo 4). Todos os conteúdos a desenvolver eram facultados pela orientadora cooperante, de acordo com o manual utilizado pela turma, que desde sempre teve em conta as características e as capacidades individuais de cada aluno. Assim sendo, sempre que era necessário, as atividades eram adaptadas em conformidade com as dificuldades que iam surgindo. Durante cada semana de implementação eram ainda elaborados relatórios crítico-reflexivos (cf. Anexo 5), onde procurávamos perceber as facilidades e dificuldades sentidas nas práticas, de forma a encontrarmos soluções a ter em conta no futuro, numa perspetiva proativa de ensino-aprendizagem.

Tentámos utilizar o manual, não porque tivéssemos sentido necessidade, mas uma vez que este é um instrumento de apoio, achámos oportuno recorrer ao mesmo, sempre que possível. Segundo Cachapuz e Praia (1998, citado por Marques 2012) “o professor pode recorrer a outros materiais didáticos não exclusivamente centrados em manuais escolares, ou usar o manual numa perspetiva mais inovadora do seu potencial didático-pedagógico” (p.13), que foi desde logo a nossa preocupação, procurando sempre adequar algumas atividades do mesmo à turma que detínhamos pela frente.

Sempre que elaborámos uma planificação, também tínhamos em conta a ligação entre todas as áreas curriculares, uma vez que a interdisciplinaridade era uma preocupação no decorrer de cada aula. Tal como afirma Pombo et al. (1994, citado por Marques 2012), “a interdisciplinaridade apresenta-se como uma prática de ensino capaz de promover um cruzamento entre os saberes disciplinares de cada área curricular, suscitando o estabelecimento de pontes e ligações entre os domínios divididos” (p.23).

Contudo, uma das nossas principais dificuldades iniciais foi encontrar atividades que interligassem todas as áreas curriculares e os diversos conteúdos, no entanto, tentámos sempre que tal acontecesse, algo que foi ultrapassado muito devido ao apoio que a orientadora cooperante nos concedeu.

Desde logo, apercebemo-nos das principais dificuldades dos alunos, mas à medida que o estágio foi decorrendo tornou-se mais fácil o nosso apoio na sua superação. Todavia, também nos demos conta que nem todas as áreas curriculares eram do agrado de todos os alunos. Daí que uma das nossas preocupações foi a de encontrar atividades que, de algum modo, pudessem suscitar interesse à maioria dos alunos, para facilitar a aprendizagem da turma. Muitas vezes, tentámos procurar atividades mais lúdicas, como por exemplo, jogos didáticos, pois sabíamos que ao diversificarmos as mesmas iríamos conseguir criar um maior interesse e motivação nos alunos pelas atividades que estavam a desenvolver. O nosso apoio também se tornou fundamental na concretização das mesmas.

De referir que partíamos sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, de forma a percebermos o que cada um já conhecia acerca de determinado conteúdo, tal como aponta Mira (2006) e Zabala (2002) (citados por Vitorasso, 2010), “o núcleo central da aprendizagem de um novo conteúdo está na capacidade de utilizar e atualizar os conhecimentos prévios do estudante” (p.13).

Ainda no que se refere à “conceção e desenvolvimento do currículo”, elaborámos uma planificação a longo prazo (cf. Anexo 6), que veio substituir o plano de turma que tínhamos de construir.

Após a recolha de dados através da observação aos alunos, bem como da avaliação que viemos a fazer ao longo desta prática, fomos definindo objetivos, atividades de ensino-aprendizagem, formas de avaliação, recursos/materiais, assim como o tempo destinado a cada atividade. Esta prática pedagógica, que perfez 14 semanas na sua totalidade, permitiu a definição de estratégias para abordar os conteúdos, interligando sempre as diversas áreas curriculares e os diferentes conteúdos.

No que respeita à “relação que mantivemos com a turma”, existiu uma enorme empatia, afeto e amizade, que veio a aumentar ao longo do estágio e que facilitou a interação entre estagiárias e alunos, em contexto de sala de aula. Depois de terminada esta PES, foi dolorosa a hora da despedida, dada a forte cumplicidade estabelecida.

É de salientar que todo este percurso tornou-se mais facilitado, devido ao apoio incondicional dos supervisores, que desde logo nos auxiliaram nas dificuldades que iam surgindo ao longo desta caminhada.

Relativamente à *integração do currículo*, fomos ao longo de todo o estágio, atendendo ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, quando refere que “o

professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”, tivemos como preocupação quotidiana abordar todas as áreas curriculares nas suas diversas formas de serem efetivadas.

Quando trabalhávamos a área curricular de *Português*, tentávamos desenvolver atividades diversificadas, mas sem nunca descurar a importância a ser dada no desenvolvimento de competências de compreensão, expressão oral e gramática. Tal como alude o Programa de Português do Ensino Básico, “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (ME, 2009, p.6). No que respeita a esta área curricular, a nossa principal preocupação, prendia-se com o incentivo à produção de textos escritos, uma vez que foi-nos logo dado conta que subsistia uma grande dificuldade a este nível. No entanto, também promovemos a aprendizagem de competências da leitura, sempre que se produzia um texto, cada aluno teria de ler à turma o seu trabalho. Todos os alunos tinham o português como língua materna.

No que respeita à *Matemática*, não houve especial preocupação de estimular o gosto pela mesma, uma vez que a docente da turma incutiu desde cedo o gosto e o interesse pela mesma, o que nos permitiu verificar desde logo, que os alunos possuíam um vasto repertório de conhecimentos nesta área curricular, para além de possuírem uma boa comunicação matemática, utilizando sempre linguagem adequada à mesma. Tal como aponta o Ministério da Educação (2004), a comunicação matemática (oral e escrita) tem “um papel essencial na aprendizagem da Matemática para a organização, clarificação e consolidação do pensamento dos alunos. Estes devem se incentivados a exprimir, partilhar e debater ideias, estratégias e raciocínios matemáticos com os colegas e com o professor” (p.30).

Nesta área curricular, recorriamos muitas vezes a situações do dia-a-dia, para que, deste modo os alunos se mantivessem mais motivados. Uma das preocupações foi facilitar a construção do próprio conhecimento dos alunos, uma vez que, deste modo, ao aprenderem com as práticas diárias, este ajuda a que os alunos percebam melhor o que está a ser abordado. Para tal, foram disponibilizados também materiais didáticos, como por exemplo, o *Ábaco* e o material *Cuisenaire*, que foram utilizados e explorados através do contacto direto

com estes. Os alunos obtiveram uma aprendizagem diferente, desenvolvendo em simultâneo a autonomia e a confiança na capacidade de trabalho de cada um. Daí que tentámos que os alunos conseguissem encontrar resposta para as dificuldades que sentiam, assim como encarar a realidade com uma visão crítica e reflexiva e, principalmente, “fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos” (Ministério da Educação, 2004, p.12).

Relativamente à área curricular de *Estudo do Meio*, criámos algumas atividades de cariz experimental, procurando promover o gosto de saber acerca da realidade social e natural. No entanto, já era notório algum interesse por parte de alguns alunos. Através das atividades experimentais propostas, os alunos puderam ter contacto com materiais desconhecidos, pois, tal como aponta o Ministério da Educação (2004) “a exploração de materiais de uso corrente deverá assentar essencialmente na observação das suas propriedades e em experiências elementares que as destaquem” (p.123). Contudo, os alunos também tiveram oportunidade de trabalhar, maioritariamente em grupo, pois sabíamos que os alunos se sentiam mais estimulados e curiosos quando confrontados com situações reais.

Segundo Web (1984, citado por Niza, 1998), “os estudantes experimentam menos ansiedade em grupos pequenos, do que em outras estruturas. E diversos outros estudos sugerem que o trabalho em grupo aumenta a motivação individual, mesmo na ausência de uma estrutura de recompensa grupal” (p.6). De salientar, que sempre que desenvolvíamos estas atividades experimentais, elas articulavam a História, a Geografia e as Ciências da Natureza (*Estudo do Meio*).

No que concerne à área curricular de *Expressão e Educação Físico-Motora*, foram realizadas atividades de promoção ao desenvolvimento físico-motor dos alunos, bem como hábitos de vida ativa, dinâmica e saudável, pois tal como o Ministério da Educação (2004) menciona, neste sentido “restabelece-se o equilíbrio das experiências escolares, aproximando-as do ritmo e estilo da actividade própria da infância, tornando a escola e o ensino mais apetecíveis” (p.35). Porém, estas foram desenvolvidas com pouca frequência, apesar de subsistir sempre um incentivo relativo à importância da prática da atividade física.

Por último, mas não menos importante, desenvolvemos também atividades relativas às *Expressões Artísticas* (*Expressão e Educação Dramática*, *Expressão e Educação Plástica* e *Expressão e Educação Musical*). Apesar de estas usufruírem de menos horas semanais, nunca foram descuradas. Assim sendo, as mesmas não

eram abordadas diariamente, no entanto estiveram presentes em todas as semanas de estágio, pois estas eram da preferência da maioria dos alunos. Aquando do desenvolvimento das mesmas, os alunos sentiam-se cativados e havia uma promoção da sua criatividade e da aprendizagem de competências artísticas. Deste modo, também foi fomentada uma capacidade de apreciar e de criticar os seus próprios trabalhos, bem como o dos outros, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação a tudo o que os rodeia. Há que dizer, que quanto a estas, existia sempre uma articulação com outra área de conteúdo, como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

No que à articulação com outros níveis de ensino ou outras turmas do 1.º CEB diz respeito, salientamos que esta nunca ocorreu.

Em suma, concluímos que conseguimos desenvolver diversas competências específicas do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, temos consciência, que apenas num futuro como profissionais é que estas poderão ser evidenciadas, pois apenas através da prática continuada é que conseguimos desenvolver mais profundamente as diversas competências.

## **Parte II – Trabalho de Investigação:**

O trabalho de grupo como fator potenciador de  
integração curricular

## Introdução

Nesta segunda parte do Relatório Final de Estágio, apresentamos o trabalho de investigação intitulado “o trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Através desta investigação pretendemos perceber o que entendem atualmente os docentes por *integração curricular*, se de facto recorrem ao trabalho de grupo como estratégia para a sua concretização, e também quais são as dificuldades que encontram para a efetivação da mesma.

Importou-nos, igualmente, perceber se o trabalho de grupo é, de facto, utilizado com frequência em sala de aula, ou se, pelo contrário, é uma metodologia à qual os professores não recorrem frequentemente, devido ao desconhecimento da sua importância na concretização de um ensino de qualidade, e conseqüente cumprimento do programa.

A apresentação desta investigação está estruturada em três partes. Na primeira parte, expomos o enquadramento teórico-conceitual sobre a temática em estudo, onde refletimos acerca da perspectiva de vários autores, assim como a legislação relativa ao trabalho de grupo e a integração curricular. Na segunda parte, apresentamos a metodologia que utilizámos para a realização da investigação. É aqui que apresentamos as distintas etapas respeitantes ao processo desenvolvido, tais como, a formulação do problema e dos objetivos do estudo, o tipo de investigação e a explicitação de como foi efetuado a análise e tratamento de dados. Na terceira e última parte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos através da recolha efetuada por um questionário aplicado aos professores do 1.º CEB de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu. A discussão é desenvolvida e apoiada no quadro teórico delineado, a fim de dar resposta ao problema inicial e extrair as conclusões do estudo empírico.

## **1. Revisão da literatura**

Segundo Costa (1998, p.183), a investigação científica, qualquer que seja o domínio em que se realize, “assenta em pressupostos de ordem conceptual e teórica, os quais formam o sistema explicativo que, não só estrutura o próprio processo de investigação, como ajuda mais tarde à interpretação e à integração de múltiplos dados”. Neste entendimento, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica, a fim de esboçarmos o quadro teórico-conceptual da presente investigação.

### **1.1. O 1.º CEB no Sistema de Ensino Português**

O Sistema Educativo Português divide-se em cinco níveis de ensino: a Educação Pré-Escolar, não obrigatória e para crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos; o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), composto por 4 anos de escolaridade; o 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), com a durabilidade de dois anos letivos; o 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB), tendo três anos letivos de duração e o ensino secundário, constituído por 3 anos de escolaridade. Os referidos níveis de ensino (básico), organizam-se em três ciclos de ensino sequenciais. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelece nos seus artigos 1.º e 4.º que: no âmbito da escolaridade obrigatória, que o ensino básico é universal e gratuito; a escolaridade obrigatória tem uma duração de 12 anos escolares; é obrigatória a frequência para as crianças entre os 6 e os 18 anos de idade; a Educação Pré-Escolar é universal para todas as crianças a partir do momento em que atinjam os 5 anos de idade.

O 1.º Ciclo caracteriza-se por um ensino global que visa o desenvolvimento de competências básicas, designadamente, em Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas. As atividades educativas na Educação Pré-Escolar e curriculares no 1.º CEB, dos respetivos estabelecimentos, têm uma duração semanal e diária de, pelo menos, até às 17h30 e por um período mínimo de oito horas diárias, pelo que surgem as atividades de enriquecimento curricular (AEC). Tendo em conta o Despacho n.º 9265-B/2013, art. 9.º, de 15 de julho, este considera como AEC no 1.º CEB as atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania.

Como previsto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, as AEC têm uma duração semanal de entre cinco a sete horas e meia.

Sendo o 1.º Ciclo, tal como preconiza o art. 6.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), um ensino universal e obrigatório, todo ele é gratuito, assinalando, no seu art. 7.º, que lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, perfazendo a duração de nove anos. O 1.º Ciclo opera em regime de monodocência, com recurso a professores especializados em determinadas áreas. Tendo em conta o art. 34.º do Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, os professores dos ensinos básico adquirem a qualificação profissional “através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino”.

Nesta perspetiva, sendo o 1.º CEB um ensino universal, obrigatório e gratuito, todas as crianças devem ter igualdade de oportunidades, para que se possam tornar futuros cidadãos competentes. Para tal, é necessário que exista uma escola capaz de auxiliar no desenvolvimento harmonioso da criança.

De seguida, daremos continuidade ao tópico, incidindo a atenção no papel do professor do 1.º CEB, fazendo referência ao seu perfil e ao modo como este deve agir em sala de aula, perante os seus alunos.

## **1.2. O professor do 1.º CEB**

Neste sentido, apresentamos de seguida a importância do papel do professor do 1.º CEB, tendo em conta os seus alunos e as pedagogias que este deve adequar aos mesmos sempre de acordo com as dificuldades manifestadas por estes.

O professor desempenha um papel fundamental na ação pedagógica. Ele é, sobretudo,

uma pessoa de ação, apesar de o estudo, a reflexão crítica, a participação na investigação se lhe imporem, a fim de garantir a qualidade do seu ensino. Como organizador, ele planifica as atividades, reajusta as decisões que tomou, segundo as circunstâncias, e dirige a aprendizagem dos alunos (Cardoso, 2000, p.121).

O professor deve, mais do que nunca, recorrer a pedagogias diferenciadas que visem o progresso individual de cada aluno, atendendo ao contexto educativo e sociocultural muitas vezes heterogéneo. Cada um deverá, também, ter em conta a sua experiência prática, assim como o aluno, dispor da liberdade de selecionar e produzir a sua própria estratégia de ação.

Tal como preconiza o art. 33.º do referido Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, a formação inicial de nível superior deve propiciar aos “professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”.

Enquanto professores do 1.º CEB, tal como aponta Lage (2010), quando se leciona, existe uma objetivo inicial que passa por formar cidadãos do futuro, que vão exercer a atividade enquanto homens formados e informados. Daí que seja fundamental que haja uma preocupação do professor em proporcionar conhecimentos científicos, mas também desenvolver capacidades que ajudem a uma boa integração social, tendo em conta que o objetivo da escola é criar cidadãos competentes, que posteriormente possam desenvolver a sociedade onde já se encontram integrados e na qual irão participar ativamente através da prática profissional.

Tendo por base o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, cabe ao professor “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (p.2341).

É, também, dever do professor, como apontam Ponte e Serrazina (2000),

estabelecer objectivos de acordo com o currículo em vigor, planear e realizar com os alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes, organizar momentos de discussão e de reflexão, fazer com que eles se comportem de acordo com as normas sociais valorizadas na comunidade e estabelecer uma atmosfera de aprendizagem (p.15).

Para nos tornarmos cidadãos competentes, é fundamental que exista uma constante aprendizagem, procurando adquirir novos saberes sobre o mundo que nos rodeia. Segundo Demo (2000, citado por Silva & Magalhães, 2012), “aprender vai-se tornando direito humano fundamental, quase no mesmo nível que o direito na

vida” (p.14). Os mesmos autores referem que “a educação tem como objetivo identificar os saberes necessários à docência a partir das práticas reais, com vistas a ampliar o processo de compreensão dos professores e subsidiar programas de formação docente” (p.14).

Neste sentido, a escola procura desempenhar o seu papel de formadora, de promotora da aprendizagem, através de didáticas que são utilizadas por professores para alunos, com o intuito de torná-los cidadãos de pleno direito na sociedade do conhecimento.

O professor deve, como refere Silva e Magalhães (2012), “participar do processo, desde a elaboração do projeto até à sua avaliação, além de pesquisar e interagir com os novos meios de comunicação” (p.14).

Assim, o trabalho do professor exige um perfil profissional de quem é competente em gerir situações particulares, para as quais necessita de saber lidar dando respostas apropriadas e construindo intervenções produtivas. Desta forma, tal como reporta o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro considera-se a habilitação profissional para a docência num determinado domínio, indispensável para o desempenho da atividade docente nas áreas curriculares ou disciplinas por ele abrangidos.

Küller e Rodrigo (2012) destacam que o “saber acumulado pela humanidade deve ser reapropriado e ressignificado pelo aluno, e que todo o conhecimento é uma construção pessoal e única” (p.5).

No que respeita ao trabalho de grupo, o professor deve beneficiar de um estudo, preparação teórica e técnica, mas também de uma atitude de reflexão perseverante da sua experiência, com os reajustamentos dela resultantes.

Pato (1995) afirma que ao professor muito para “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” (p.60). Assim como as outras opções do projeto pedagógico subentendido na Reforma do Sistema Educativo, o trabalho de grupo requer dos professores muito mais trabalho e responsabilidade, do que uma aula em que o professor transmite conteúdos aos alunos.

Neste entendimento, o professor do 1.º CEB é dotado de um conhecimento único e transversal, capaz de partilhar com os seus alunos valores, mas também

permitir que todos tenham idênticas oportunidades para se tornarem cidadãos capazes, garantindo sempre o sucesso escolar destes.

O professor do 1.º CEB é monodocente, pressupõe-se que ele possibilite aprendizagens significativas, socializadoras, integradas, diversificadas, e que possibilite um ensino globalizante, como aponta o ME no programa do 1.º CEB. O professor do 1.º CEB, tal como preconiza o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, deve também promover a autonomia dos alunos, utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, desenvolver nos alunos o interesse e o respeito, promover a participação ativa dos alunos e relacionar-se positivamente com as crianças e com os alunos.

Mas, para isso, é também necessário o professor adequar-se às constantes modificações do currículo, consoante as mudanças legislativas que vão surgindo, bem como os interesses e necessidades dos alunos. Nesta linha de ideias, no tópico seguinte fazemos uma alusão ao conceito de *currículo*, em geral.

### **1.3. Integração Curricular**

#### **1.3.1. Currículo e seu significado**

Nos nossos dias, a clarificação e delimitação conceptual do termo *currículo* (termo proveniente do étimo “*currere*”, que significa “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir”) tem vindo a aumentar o interesse ao seu redor, decorrente de diversas posições teóricas. Este crescendo de interesse, segundo Alves (2001) tem dado origem a várias definições, em função da perspetiva paradigmática assumida pelos autores que têm focalizado o seu interesse nesta problemática.

Esta polissemia do termo abarca perspetivas diversas que vão desde uma definição geral de objetivos educativos até ao somatório da totalidade de experiências escolares e extraescolares a que um educando se compromete. Daí que Pacheco (2001), quando discute o conceito *currículo*, considere que a insistência numa definição abrangente de currículo poderá ser contraproducente dado na atualidade ainda não existir um consenso acerca do seu real significado. Ao falarmos em currículo tanto podemos querer referir o programa estruturado de conteúdos disciplinares estabelecido por alguém (o que o professor deve ensinar

sobre um conteúdo particular), como o conjunto das diferentes experiências realmente vivenciadas pelo aluno na escola (o que alunos aprendem, de facto independentemente do conteúdo a que se refere).

Pacheco (2001) evidencia esta dicotomia, ao referir que se nos posicionarmos na variabilidade conceptual do termo, verificamos que se contrapõem duas definições mais divulgadas, uma formal, como um plano estruturado previamente a partir de finalidades e objetivos e outra informal, como um processo que decorre da aplicação do plano mencionado. Ribeiro (1995) também adverte que o termo *currículo* não possui um único sentido. Dada a multiplicidade de definições do termo *currículo*, torna-se difícil a delimitação da sua natureza e âmbito. Pela dificuldade em encontrar alguma consensualidade na definição do termo, Roldão (1999) afirma que o *currículo* é um conceito suscetível de “múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento (p. 24)”.

Apesar destas dificuldades de definição, apresentamos algumas definições com as quais nos identificamos e que parecem fazer sentido para dar sustentação ao enquadramento teórico que suporta o presente estudo.

Este vocábulo encerra, segundo Pacheco (2001), duas ideias principais, que são a “sequência ordenada” e “a totalidade de estudos”, com base nas quais se evidencia “um conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (pp.15-16).

De acordo com o art. 3.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, à escola cabe a organização e a gestão do currículo. Desta forma, submete-se aos diversos princípios consagrados no currículo, de entre os quais está o da “diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória”.

É importante realçar que o *currículo*, tal como aponta Roldão (2003), “é a arena política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou poderes que subjazem à definição e legitimação histórica e social de um dado currículo e da respectiva institucionalização em estruturas organizativas” (p.18).

Roldão (1999) também defende que currículo é um conceito suscetível de numerosas interpretações no que diz respeito ao seu conteúdo e aos diversos modos e distintas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento. No entanto, se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, podemos afirmar que currículo escolar é, em qualquer circunstância, “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.16).

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no seu art. 2.º, enfatiza a nova definição de currículo, como o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.

Entende-se por *currículo*, um Projeto integrado, a articulação existente entre o modelo curricular construído, sustentado na necessidade de manter uma coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, relativas a todas as componentes do currículo nos mais variados contextos e processos de intervenção e concretização, que desta forma se devem conjugar de modo articulado, para que assim se consiga obter um projeto comum que oriente a formação integrada dos alunos, ou seja, “entender o currículo como um projeto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola” (Zabalza, 1992, citado por Alonso, 2002, p.63).

Apesar de, no nosso estudo, não pretendermos ser exaustivos, não podemos deixar de referir, em jeito de síntese, a existência mais ou menos consensual de três grandes teorias curriculares correspondentes a diferentes visões do conceito de *currículo*. Reportamo-nos, assim, à *teoria crítica*, onde o currículo é fundamentalmente percecionado como uma *praxis*, sendo valorizada a legitimidade emancipatória, salientando o papel dos professores como “fazedores” de currículo, inclusivamente no plano de instituição das finalidades da educação. A *teoria prática*, onde o currículo é fundamentalmente encarado como um texto a interpretar pelos professores, onde é privilegiada a legitimidade processual, constatando a relevância das decisões curriculares adotadas pelos professores aquando do seu processo de implementação. A *teoria técnica*, na qual o currículo é basicamente observado como uma descrição dos resultados objetivados, descritos por

conteúdos disciplinarmente estruturados, onde é valorizada a legitimidade normativa, ficando as decisões curriculares adstritas ao poder político.

Relevamos que, seja qual for a perspectiva assumida, damos conta de que há três concepções que estão presentes no conceito de *currículo*. Ou seja, o currículo abarca em simultâneo um *propósito*, um *processo* e um *contexto*. O *propósito* reporta-se aos desígnios de quem planifica e cria o que deve ser aprendido pelos alunos, quer seja definido de modo formal pelos legisladores, quer seja pelo professor quando trabalha com os seus alunos. O *processo* aponta para o desenvolvimento essencial à transformação inerente aos propósitos da ação, com a mediação necessária dos respetivos intervenientes, principalmente dos professores. O *contexto* refere-se ao campo de ação de realização curricular, que podem ser percecionados em diferentes planos, que vão desde o contexto político e social em que o currículo oficial é decretado até à sala de aula, onde se materializa junto dos alunos.

Nesta linha de ideias, Beane (2000, citado por Alonso, 2002) refere que é necessário que exista coerência para que haja a integração de experiências educacionais. Logo, quando “o currículo oferece um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência- quando é coerente-, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo” (p.63).

Tal como previsto no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor do 1.º CEB deve promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

A proposta do currículo integrado procura articular, segundo Medeiros e Valente (2010), a teoria e a prática sem segmentação, o que permite que haja um conhecimento integrado e interdisciplinar. Para que essa transformação seja possível, é fundamental que exista uma mobilização com uma ação integrada, construindo um trabalho em conjunto, de modo a direcionar estratégias a serem utilizadas pelo curso.

Deste modo, Beane (2002) refere que o *currículo integrado* é um currículo preocupado em abarcar as possibilidades de integração social e pessoal através da organização do currículo em torno de problemas e questões importantes,

colegialmente identificadas pelos educadores e pelos jovens, sem considerar as fronteiras das disciplinas.

Medeiros e Valente (2010) apontam como definição de *currículo integrado* um “plano pedagógico e a sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade” (p.2). Assim, as relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e as suas hipóteses de solução necessitam ter sempre, como pano de fundo, as características socioculturais do meio em que este processo se desenvolve.

O que caracteriza o *currículo integrado*, segundo Campos (2010), é a “junção da formação específica (técnica) com a formação geral” (p.5). Daí que seja necessário que haja constantemente uma formação profissional para trabalhar ou manter o seu lugar, pois este currículo procura o acesso a conhecimentos de cultura geral, a possibilidade de se perceber a história e ser capaz de modificar o seu destino, localizando-se no mundo do trabalho.

Segundo Alonso (2002), existem ainda algumas lacunas no nosso sistema educativo, caracterizado, principalmente, pela presença de uma estrutura curricular desarticulada, sendo que a mesma é fortalecida pelo modelo organizacional e cultural da escola e pela formação de professores para a especialização, que dificultam, sem dúvida, as práticas nos processos de ensino-aprendizagem.

No contexto do ensino, a abordagem dos problemas, das situações e dos acontecimentos contribui intrinsecamente para uma maior motivação do aluno, ao mesmo tempo que beneficia a atividade interna, que facilita o estabelecimento de relações entre as aprendizagens, permitindo a construção de um significado do conhecimento e estimulando, em simultâneo, a compreensão e prática no surgimento de novas situações. Como indica Zabalza (1989, citado por Alonso, 2002),

A adoção de abordagens que enfatizem a deteção de problemas interessantes e a procura ativa de soluções apresentam a dupla vantagem de, por um lado, motivar o aluno a implicar-se num processo dinâmico e complexo e, por outro, permitir uma aprendizagem tão significativa quanto possível, na medida em que permita o estabelecimento de múltiplas relações em âmbitos diferentes (p.69).

Tal como destacam Küller e Rodrigo (2012), “motivar para a aprendizagem não significa necessariamente, como é comum às críticas à escola nova, tornar a

situação de aprendizagem agradável para os alunos. Significa mostrar que a tarefa de aprendizagem proposta é importante” (p.8).

Nesta perspectiva, entende-se por currículo uma combinação de aprendizagens com competências a serem desenvolvidas pelos alunos, sendo que a escola deve ser capaz de assegurar e estruturar as mesmas.

O currículo integrado procura abarcar todas as questões que o professor considere importantes, na vida pessoal e social do aluno, tendo em conta tudo o que o envolve. Tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são

objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Desta forma, nas aulas do 1.º CEB deve haver integração do currículo, na medida em que devem ser utilizados de forma articulada, a todos os saberes e experiências do aluno nas aprendizagens dos diversos conteúdos. Nesta linha, daremos continuidade, ao tema *integração curricular*, no tópico seguinte.

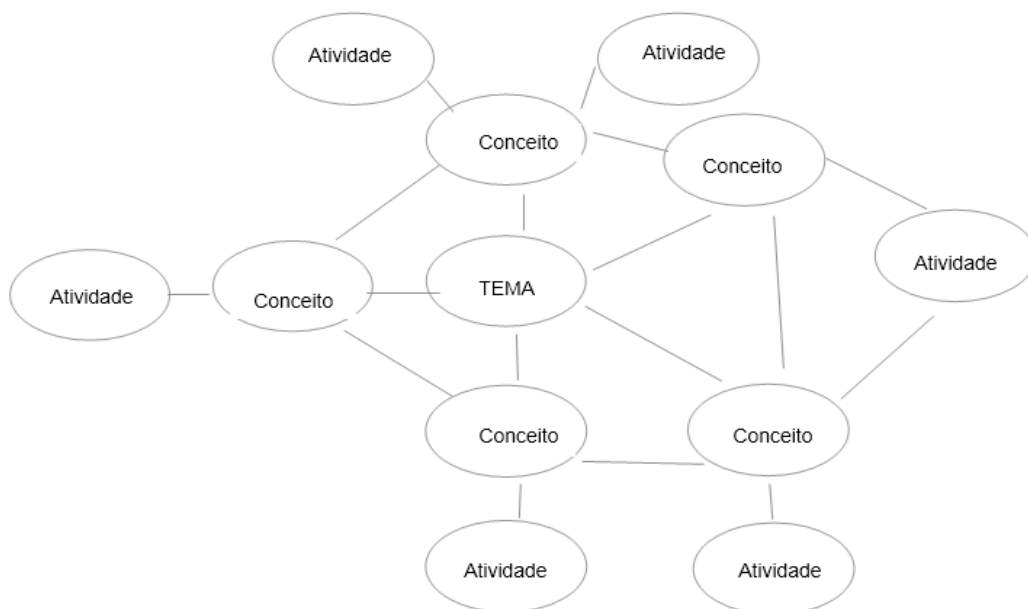
### **1.3.2. Definição de integração curricular**

Tendo em conta que as crianças têm uma palavra a dizer quanto à ordem dos eventos durante o dia escolar e à quantidade de tempo dedicado a cada um deles, Paul Hirst (1974) salienta

que os alunos planeiam quanto tempo dedicam a qualquer coisa e a sequência das coisas que irão fazer é perfeitamente compatível com um círculo altamente estruturado relativamente às matérias. Um dia integrado pode, ou não, igualmente, envolver um currículo integrado (p.133).

Um modo de ilustrar a diferença entre algumas abordagens existentes é fazer contrastar as formas como são planificadas, visto que, tal como aponta Beane (2002), a integração curricular “está ligada ao conceito mais amplo de educação

democrática, a questão da participação das suas próprias experiências deve acabar por se tornar um aspecto crucial dessa concepção” (p.20).



**Figura 1 - Rede esquemática para a integração curricular**

(Adaptado de Beane, 2002, p.22)

Beane (2002) refere que na *integração curricular*, “a planificação começa com um tema central e prossegue com a identificação de grandes ideias ou conceitos relacionados com o tema e as atividades que poderiam ser utilizadas para os explorar” (p.21) (cf. Figura 1).

Tendo em vista que o objetivo principal é explorar o próprio tema, esta planificação é executada sem ter em consideração os limites das áreas de estudo. Esta definição de integração curricular pode surpreender alguns educadores que a perspetivam como genericamente adequada a qualquer abordagem que esteja para além da abordagem por disciplinas.

Numa conferência sobre integração, um orador admitiu a recente introdução ao conceito, afirmando que “a partir de uma rápida leitura de várias obras, parece que as disciplinas do conhecimento são o inimigo da integração curricular” (Beane, 2002, p. 47).

A *integração curricular* não passa pela reorganização dos conteúdos de algumas disciplinas em torno de determinadas temáticas, ou seja, pela transformação de um discurso e de um texto curricular construído na base da

sequencialização. Pelo contrário, envolve tanto a organização de temas extraídos das próprias experiências de vida, como a sensibilização profunda e cuidada com questões que transportem significado pessoal e social.

Dizemos, portanto, que a concepção curricular acerca de *integração* é composta por duas perspectivas subjacentes aos conceitos de globalização e interdisciplinaridade, embora os “ultrapasse e aprofunde ao contemplar necessariamente quatro dimensões interrelacionadas que, no contexto da escola atual, devem ser trabalhadas conjuntamente nos projectos curriculares, isto é: a integração das experiências dos alunos; a integração do conhecimento; a integração social; e a integração dos professores (Alonso, 2001, Beane, 2002, ambos citados por Alonso, 2002, p.70).

No nosso entendimento, as perspectivas com que mais nos identificamos são as de Alonso (2002) que faz referência à globalização, referindo que a análise de acontecimentos, situações ou problemas de forma global promove nos alunos uma visão mais completa da realidade, levando a uma maior motivação dos alunos para a aprendizagem. Deste modo, este conceito refere-se à forma como nos aproximamos do conhecimento e da realidade, procurando percebê-la na sua dinâmica e complexidade. Também Sebarroja (2001, citado por Raposo, 2013) se refere à globalização como uma seleção de problemas globais e essenciais para integrar saberes e à interdisciplinaridade como uma

combinação de saberes, reunidos para estudar determinado assunto, ou seja, só a convergência de perspectivas pode permitir a resolução de um problema. Este conceito implica que haja um contributo de duas ou mais disciplinas onde há um confronto de ideias e métodos. A interação entre as disciplinas tem como finalidade obter uma visão unitária do saber (p.26).

Também Ferreira (2005, citado por Miranda 2009) define interdisciplinaridade como um

movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão. (...) Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. (...) A apreensão da atitude interdisciplinar garante, para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade. Isso ocorre devido ao exercício de uma certa forma de encarar e pensar os acontecimentos (p.1804).

Para Japiassu (1976, citado por Fortes 2012), a interdisciplinaridade “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (p.7).

Como já verificamos anteriormente, e de acordo com as características atrás reveladas, a abordagem do projeto curricular integrado possibilita conduzir o conceito de integração até às últimas consequências, já que liga as quatro dimensões, algumas vezes, isoladas: a integração dos alunos com as suas concepções e experiência prévias; a integração do conhecimento escolar, rompendo com a lógica disciplinar; a integração de questões, problemas e recursos do/no meio; e a integração dos professores através do trabalho colaborativo, como forma de aperfeiçoar as aprendizagens, tornando-as mais reveladoras e importantes para a educação integral dos alunos (Alonso, 2002).

Na Figura 2, apresentamos esquematicamente um modelo de integração curricular que nos permite verificar como, no estudo de questões relevantes que o projeto propõe aos alunos e professores, o meio se constitui como fonte de aprendizagem, em ligação com outras fontes e materiais, possibilitando articular o conhecimento escolar com o conhecimento cotidiano, utilizando os instrumentos conceptuais e procedimentais das áreas disciplinares ao serviço da compreensão crítica do mundo (Alonso, 2002).



**Figura 2 - Dimensões da integração curricular**

(Adaptado de Alonso, 1997, p. 74)

Tal como Beane (2002) aponta, a construção de uma *teoria compreensiva da integração* passa por um alargamento combinado das quatro dimensões destacadas, que se cruzam na concretização das *atividades integradoras*, sendo estas desenvolvidas no decorrer do projeto curricular, num seguimento gradual e em espiral, articulando as áreas do currículo na execução de atividades de aprendizagens relevantes e contextualizadas na experiência das crianças, com uma metodologia de investigação de problemas pessoal e socialmente significativos (Alonso & Lourenço, 1998, citados por Alonso, 2002).

Esta metodologia privilegia três comportamentos básicos, quer nos professores, quer nos alunos: a investigação, a colaboração e a reflexão. Assim, tanto os professores como os alunos adotam um papel de investigadores, ao mesmo tempo que desenvolvem os conteúdos do programa, estruturados de forma a serem apreendidos com significado e sentido pessoal e coletivo. A alteração de atitudes e valores perante o saber e a aprendizagem, perante as relações com as pessoas e o mundo é algo que, necessariamente, ocorre. Ao aprender desta forma, estamos a interligar duas atitudes que excecionalmente se unem na escola: o rigor e a fundamentação teórica com a satisfação e a espontaneidade da prática (Alonso, 2002).

Deste modo, o currículo começou a ser visto como um instrumento de trabalho, aplicado e adaptado às necessidades educativas individuais do aluno, bem como às características do meio que os envolve. Através da integração curricular os professores têm a possibilidade de se assumirem enquanto *construtores críticos de currículo*, colaborando em simultâneo com os seus alunos, não se restringindo apenas ao cumprimento do programa.

Assim sendo, o professor tem a possibilidade de o reconstruir e de o contextualizar nas experiências da própria criança, incluindo ao mesmo tempo temas e problemas próximos do seu mundo. Segundo Lemenhe (1994, citado por Alonso, 2002):

não há problema conseguirmos integrar muitos conteúdos nas atividades integradoras. Para além dos conteúdos do Programa, incluímos outros do mundo das crianças e dos problemas mais próximos, inter-relacionamos todas as áreas e isso surge quase de forma natural, não acho difícil fazer essa globalização (p.76).

Assim, as atividades integradoras são vistas pelas crianças com grande entusiasmo, pois têm oportunidade de pesquisar, o que os torna bastante

motivados e empenhados nas tarefas que desenvolvem, uma vez que percebem o porquê e o para quê de adquirir determinado saber, permitindo em simultâneo atingir aprendizagens rápidas e funcionais (Alonso & Lourenço, 1998, citados por Alonso, 2002, p.77). Logo, é fundamental que as *atividades integradoras* sejam organizadas, pois estas estruturam os conteúdos e as competências que se pretende que sejam desenvolvidas pelas crianças. Estas aprendizagens devem ser sequencializadas, interligadas e orientadas para a investigação de problemas com sentido e propósito, contextualizadas nas experiências da própria criança, de modo a que se revistam de significado e de funcionalidade.

Em suma, a *integração curricular* pressupõe que todas as áreas curriculares, bem como outros saberes como os pertencentes à dimensão pessoal e social, sejam abordados em simultâneo, existindo atividades que integrem as próprias experiências dos alunos, em que o professor não dá tanta importância ao programa, mas sim à construção de um currículo em que as crianças são atores interventivos na formação do mesmo. Assim, é importante que haja uma constante integração curricular, na prática pedagógica, para que o aluno se sinta motivado, na medida em que esta parte dos saberes já adquiridos para um novo conhecimento construído em sala de aula. Nesta medida, no tópico seguinte, aprofundaremos a relevância da integração curricular no 1.º CEB.

### **1.3.3. A relevância da integração curricular**

Com base no Decreto-Lei n.º 241/2001, tendo em conta o Perfil de Desempenho Específico do Professor do 1.º CEB, o professor desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, bem como desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem. Para além disso, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes as várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

Deste modo, os programas propostos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades

abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (ME, 2004).

Os programas devem, segundo Custódio (2009), abarcar um “conjunto de interações não apenas pedagógicas mas também didáticas e devem propor e definir quais as atividades de ensino-aprendizagem mais capazes de alcançar os objectivos previamente estipulados para o contexto educativo a que se destinam” (p. 237).

Para que exista uma construção de um *currículo integrado*, segundo Miranda (2009), deve ter-se em conta alguns pontos

- a) Deve haver algo de consenso; b) Respeito à ideia integradora em si, para que esta funcione; c) A ideia deve ser explícita; d) A natureza entre a vinculação e a ideia e os diversos conteúdos deve ser desenvolvida sistemática e coerentemente; e) Há de se estabelecer um consenso de alunos e professores para desenvolver um controlo sensível para a tarefa global; f) É de fundamental importância desenvolver um critério de avaliação muito claro (p.1801).

Neste sentido, após esclarecidas as considerações apropriadas sobre o porquê da construção de um currículo integrado, interdisciplinar, compete-nos procurar uma melhor percepção acerca do trabalho interdisciplinar. Assim, segundo Japiassu (1975, citado por Miranda, 2009),

o trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu carácter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (p.1801).

Existem vários autores que defendem propostas de integração curricular, tais como Bernstein, Decroly, Dewey, Kilpatrick, Beane e Santomé.

Dando importância à valorização dos interesses dos alunos, Santomé (1998) expõe diversos e importantes tributos em relação à compreensão dos fundamentos psicológicos da *integração curricular*.

A formação do conceito de *centro de interesse*, também designado por *centro de organização* por outros autores, é a noção estruturante da *integração curricular*.

É atendendo a alguns estudos que o pedagogo Decroly (citado por Beane, 2002) justificará a ideia dos *centros de interesses*, visto que estes tornar-se-ão um dos conceitos essenciais da teorização no que diz respeito à integração curricular.

Ao longo de algumas décadas, a ideia de *integração curricular* prolongou-se como objeto de inúmeras contestações e investigações.

Considerava-se a “integração curricular como uma teoria da conceção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas” (Beane, 2002, p.30).

Na conceção progressista discutida por Beane (2002), a *integração curricular* abrange quatro aspetos principais: *i*) a integração das experiências; *ii*) a integração social; *iii*) a integração do conhecimento; e *iv*) a integração como uma conceção curricular.

*Integrar experiências* remete para a integração de vivências (pessoais ou sociais) com que o indivíduo enfrenta novos problemas ou situações. Estas vivências valorizam esquemas já construídos, partindo de experiências de aprendizagens, sendo estas significativas para o indivíduo, integrando novos esquemas e significados.

No que diz respeito à *integração social*, a escola oferece aos jovens a oportunidade para partilharem experiências educacionais com diferentes características e vivências democráticas fomentando “valores comuns” ou um “bem comum”. Esta perspetiva aponta para que haja uma reflexão acerca da importância social e pessoal do conhecimento, das disciplinas e da sua organização no currículo. Esta reflexão ajuda na construção de um ambiente participativo e colaborativo, na sala de aula, entre docentes e alunos.

Em relação à *integração do conhecimento*, esta diz respeito à crítica que o currículo por disciplinas compreende somente o conhecimento que repercute os interesses das elites, sendo o jovem levado a acreditar que o conhecimento importante é aquele que é abstrato e que não lhe diz respeito. Ao contrário, quando o currículo é organizado à volta de questões pessoais e sociais, são extraídos daí conhecimentos que são importantes para as mesmas e, deste modo, são

considerados outros pontos de vista, estando nestes refletidos interesses de um espectro mais amplo da sociedade.

Já a *integração como uma concepção curricular* aponta para marcar a diferença entre um tipo particular de integração curricular, surgida da concepção progressista de educação, e outro tipo de integração curricular, que dirige este termo relativamente a qualquer abordagem que estiver para além da restrita abordagem por disciplinas.

Assim, a *integração curricular* está relacionada com o aspeto externo da disciplina, isto é, a problemática. Tal como Beane (2002) refere, “a integração curricular começa e acaba com os centros de organização centrados nas questões e nos problemas” (p.23).

Tal como Alonso (2002) refere que é necessário recorrer a uma variedade de estratégias que o manual não contempla, daí que seja fundamental diversificar as atividades. Carandá (1996, citado por Alonso, 2002) afirma que o currículo integrado é “muito enriquecedor para os alunos; permite ampliar o ângulo da aprendizagem; a propósito de um problema ou de uma visita tocamos todas as áreas do currículo” (p.76).

Apesar dos professores procederem à integração curricular, ainda sentem alguma dificuldade em proceder à integração curricular, tal como refere Sucesso (1997, citado por Alonso, 2002) “a minha mudança foi mesmo a necessidade constante que eu sinto de fazer uma integração curricular, porque até aí ainda trabalhava as áreas um bocado autonomamente e agora tenho uma preocupação constante de integrar todas as aprendizagens, embora ainda sinta alguma dificuldade” (p.76).

Deste modo, é dada uma grande relevância à integração curricular, uma vez que os alunos se sentem familiarizados com as atividades que estão a desenvolver, na medida em que estas lhes são propostas tendo em consideração aquilo que desperta interesse no aluno, mas sempre de acordo com o conteúdo a abordar, articulando todas as áreas em simultâneo.

Neste entendimento, tendo em conta que o professor do 1.º CEB deve procurar estratégias diferenciadas para motivar os alunos, no tópico seguinte é referenciada a metodologia de trabalho de grupo, uma vez que esta pode ser uma estratégia motivadora na aplicação de atividades integradoras, onde os alunos têm oportunidade de partilhar ideias, opiniões, experiências, bem como confrontarem possíveis soluções.

## **1.4. O trabalho de grupo**

### **1.4.1. Conceito**

Tendo em conta que o aluno é um agente ativo da sua própria aprendizagem, este deve, segundo as finalidades e os objetivos gerais dos atuais programas de Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica do Ensino Básico, atender, de modo equilibrado, ao desenvolvimento de atitudes e de capacidades, bem como à aquisição de conhecimentos.

Habitualmente, um grupo é definido, segundo Castro e Ricardo (1993), como um “conjunto de pessoas que interagem, têm consciência uma das outras e se percebem como um grupo” (p.24). Estes mesmos autores referem que não basta que as pessoas estejam juntas para formarem um grupo, daí que seja necessário que exista uma característica comum a todos os grupos.

Através do trabalho de grupo é necessário que, numa turma, se deva ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos distintos de pensamento e de ação, considerar métodos complexos de pensamento e procurar desenvolver competências.

Deste modo, o trabalho de grupo exige que se aprenda a trabalhar colaborativamente, seguido do cumprimento de princípios e de regras, pressupondo atitudes de respeito.

Segundo Pato (1995), o trabalho de grupo possui “o 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” (p.9). Assim sendo, é fundamental que todos os elementos de cada grupo formado experienciem um sentimento de pertença ao grupo, isto é, tal como Freitas e Freitas (2002) referem como “espírito de grupo” (p.37). Logo, estes autores apontam que o “espírito de grupo” envolve um “sentimento de pertença que cada um dos elementos de um grupo deve possuir e que atua como cimento necessário para que fatores tão importantes como interdependência positiva ou a avaliação sejam interiorizados e determinem a vida do grupo” (p.38). Contudo, é por demais importante que todos os elementos do grupo se conheçam antecipadamente.

Jacob Moreno foi um dos iniciadores do trabalho de grupo, associando-o ao teatro através do psicodrama e do sociodrama.

Fathman e Kessler (1993, citado por Monteiro, 2012) definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho de grupo “em que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p.38).

Balkcom (1992) e Pujolás (2001) (ambos citados por Monteiro, 2012) destacam o facto da aprendizagem cooperativa permitir estratégia “uma abordagem pedagógica diferenciada, em que os pequenos grupos de trabalho, cada um com alunos de diferentes níveis de competências, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto” (p.38).

Niza (1998) regista a cooperação, como um

processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou pares) para atingirem um objetivo comum, tem revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola (p.4).

Monteiro (2012) destaca a aprendizagem cooperativa, em relação à aprendizagem individualista, por esta revelar atitudes mais positivas por parte dos alunos relativamente às suas aprendizagens.

Em suma, consideramos o trabalho de grupo, um processo colaborativo em que um conjunto de pessoas trabalha para o mesmo fim, onde as pessoas interagem, partilhando ideias e opiniões entre si, adquirindo, assim, novos saberes. Nesta linha, procuramos perceber, no tópico seguinte, quais as possíveis vantagens e desvantagens desta metodologia de trabalho.

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

Sabemos que trabalhar em grupo não é fácil. Contudo, é extremamente necessário fazê-lo em diferentes situações das nossas vidas, visto que a formação de grupos é um facto cada vez mais observável no dia-a-dia. Nas escolas, as crianças integram-se em grupos cada vez mais heterogéneos, o que lhes proporciona o estabelecimento de relações com crianças de etnias, passados e histórias de vida diferentes, sendo estas interações essenciais ao seu crescimento.

Segundo Slavin (1995) o trabalho de grupo apresenta ótimos benefícios para as relações sociais.

Pato (1995) afirma que “quando o número total de alunos é inferior a 30 é possível ter alguns grupos ou, por vezes a maioria, com menos do que 5 alunos. Nestas circunstâncias, há que optar por uma das hipóteses seguintes, refletindo vantagens e inconvenientes de cada uma: menos grupos, com mais alunos por grupo; mais grupos, com menos alunos por grupo” (p.26).

Ao criarmos grupos homogêneos estamos a contribuir para que a aprendizagem decorra num circuito fechado, acentuando-se os desníveis entre os extremos, reforçando-se as atitudes de partida, numa compartimentação de culturas, capacidades e conhecimentos. Numa turma assim organizada, nos grupos dos “bons” não há confronto com o não saber, o não compreender, com a dificuldade de concretização rápida e eficaz; entretanto, nos grupos dos alunos com “dificuldades”, não há quem ajude, quem motive, quem recorde a informação necessária para a atividade nem quem puxe pelo desenvolvimento de capacidades ou pelo ritmo (Pato, 1995).

O professor deve recorrer frequentemente a estratégias de trabalho diferenciadas e sempre de acordo com as características do grupo de trabalho, daí que pode considerar-se verdade quando se diz que o trabalho de grupo “não é sinónimo de interação de qualidade, nem de aprendizagem significativa” (Reis, 2005, p.29). Para que tal aconteça, cabe ao professor estruturar as tarefas de modo a que o trabalho em grupo seja um meio de aprendizagem para todos os que nele intervêm.

Assim sendo, é dever do professor encontrar diversas estratégias de ensino para o cumprimento da tarefa, como por exemplo, a estratégia do trabalho de grupo.

O trabalho de grupo proporciona ótimos benefícios para os participantes deste, na medida em que permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos. Os alunos aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado.

Por outro lado, no trabalho de grupo existe a possibilidade de um ou outro elemento não participar ativa e positivamente na tarefa em questão. Também pode acontecer o trabalho não avançar por falta de material, esquecido por um dos

elementos do grupo, aumentando assim o tempo de realização da tarefa. Consideremos que a dispersão e distração que resulta em perda de tempo; o choque de personalidades e a procura de liderança que resulta no conflito; a dificuldade de aplicação de métodos de trabalho em grupo eficazes; a ausência de chefia que resulta em desmotivação em cadeia; a confusão nas funções a desempenhar que resulta no desgaste do grupo; e a falta de produtividade de alguns membros que resulta em desequilíbrio produtivo da equipa, são também algumas das desvantagens que o trabalho de grupo pode desencadear.

Em suma, esta metodologia traz mais vantagens do que desvantagens, isto porque os alunos, ao se sentirem mais motivados para a realização de uma tarefa, o seu contributo acaba por ser maior na concretização da mesma, na medida em que sentem que a sua colaboração foi útil.

A constituição do grupo é um dos fatores que leva a que os alunos se sintam mais interessados em contribuir para o trabalho em si. Nesta linha de pensamento é importante percebermos os tipos de organização desta metodologia.

### **1.4.3. Tipos de organização**

Um grupo de trabalho pode ser composto de forma espontânea e rapidamente, ou recorrendo a técnicas, como sequências, características comuns, entre outros critérios. Ou seja, pretende-se construir grupos democráticos, funcionais e cooperativos.

Após a formação de grupos, é também importante, a atribuição de papéis, que deve ser feita para que todos os intervenientes sintam que têm uma intervenção relevante no desenrolar do trabalho. No entanto, segundo Castro e Ricardo (1998) não existem papéis atribuídos antecipadamente, estes são distribuídos aos diferentes elementos, mediante o contexto da tarefa.

A estrutura latente dos grupos, segundo a conceção de Moreno (citado por Minicucci, 2002) não é apenas uma distribuição de afetos dentro do grupo. É uma realidade afetiva e cognoscitiva, pois representa, para cada membro do grupo, a forma como vivem para o grupo e para os seus membros, a forma como vivem a sua própria situação dentro do grupo, a forma como percebem os outros e a “distância social” que experimenta em relação a eles e a forma como é percebido pelos outros. Por isso, a organização das relações vividas é, por sua vez, “uma

expressão de afetividade das suas formas e de colocação no grupo e das representações (percepção e conhecimento) que cada participante tem do grupo e dos outros” (p.35).

Mailhiot (s.d.), ao analisar as estruturas de autoridade no grupo de trabalho, destaca três pontos que julga fundamentais: “o tamanho, a composição e a organização do grupo de trabalho” (citado por Minicucci, 2002, p.171).

Na perspectiva de Freitas e Freitas (2002), existem três formas para formar um grupo de pequenas dimensões: formar grupos ao acaso, deixar que sejam os alunos a fazer a escolha, ou ser o professor a decidir. Estas três possibilidades são todas viáveis, no que diz respeito ao momento e aos objetivos a atingir. No entanto, quando os grupos são formados pelos próprios alunos, o risco desses grupos não serem grupos de trabalho mas “grupos de amizade” é elevado (Freitas & Freitas, 2002, p. 39). Contudo, não se deve excluir, desde que seja por um curto período de tempo.

Segundo Castro e Ricardo (1998), quando é o professor a organizar os grupos este pode utilizar critérios, como por exemplo, misturar alunos com níveis de desempenho diferentes; pode também constituir o grupo em função da tarefa a executar, como exemplo, quem quer ir para a biblioteca consultar livros fica em determinado grupo. O professor, pode ainda organizar os grupos por temas, isto é, cada aluno aponta o tema que mais lhe desperta interesse e ao fim de um consenso é formado o grupo.

Castro e Ricardo (1998) referem a idade dos alunos como um dos fatores a ter em conta na formação dos grupos, mencionando que “quantos mais novos forem os alunos, mais pequenos devem ser os grupos” (p.27). Ainda nesta mesma seleção, os referidos autores apontam, também, a natureza da tarefa, bem como a comunicação e os recursos como critérios a utilizar. Relativamente à natureza da tarefa a realizar, Castro e Ricardo (1998) apontam que o grupo deve ser menor, quando a tarefa envolve trabalho manual; no que concerne à comunicação quando o grupo é pequeno há maior probabilidade de todos os alunos participarem, quando o grupo é grande alguns elementos podem não chegar a participar; quanto aos recursos “tendem naturalmente a multiplicarem-se e a diversificarem-se com o aumento do tamanho do grupo” (p.27).

É de salientar que, tal como aponta Freitas e Freitas (2002), a escolha do professor é a mais adequada, uma vez que este é possuidor de informação necessária acerca dos seus alunos, quer a nível intelectual, quer a nível de

estrutura pessoal. Desta forma, o professor propicia o necessário equilíbrio do grupo, atingindo, também, um melhor resultado do mesmo.

Em suma, são várias as formas de constituir um grupo de trabalho, cabe ao professor optar pelo método que melhor se adequa às necessidades do professor e dos alunos, daí ser fundamental que exista uma opção conveniente para um bom funcionamento do mesmo e obtenção de respostas/resultados/conclusões. Outro aspeto a ter em atenção, para que esta metodologia funcione, são as condições materiais necessárias que o professor deve ter em linha de conta no que toca às exigências da tarefa. Estas condições são, de seguida, abordadas de uma forma mais explícita.

#### **1.4.4. Condições materiais necessárias**

Existem alguns aspetos a ter em conta, quando se pretende trabalhar em grupo. Desde logo a sala deve possuir condições mínimas que viabilizem o mesmo.

Segundo Freitas e Freitas (2002), “quanto menos tempo se tiver para a tarefa, menor deve ser o grupo” e “quanto mais pequenos forem os grupos, mais difícil se torna a alguns não trabalharem” (p.40).

Assim, as mesas devem estar arrumadas de forma a que à volta de cada uma se possam sentar quatro ou cinco alunos, para possibilitar a existência de uma boa dinâmica intergrupos.

O trabalho de grupo requer a utilização de materiais que devem estar à disposição dos alunos. Segundo Pato (1995), “a rentabilidade das situações de aprendizagem e a organização dos grupos depende também da possibilidade de arrumação destes materiais na própria sala de aula” (p.17).

É também de ressaltar, no que diz respeito às perspetivas reais do grupo e às suas necessidades, que nelas devem estar compreendidas, a confiança ou a desconfiança, a solidariedade, a estima, a indiferença e o desprezo.

Desta forma, percebemos que a metodologia de trabalho de grupo, envolvendo um conjunto de pessoas que trabalham para atingir um objetivo comum, exige condições materiais necessárias para um benéfico funcionamento e posterior aquisição de saberes/valores por parte dos alunos. Sem os recursos adequados à tarefa exigida, o resultado poderá não ser o esperado.

Após a revisão de literatura efetuada, percebemos que a integração curricular beneficia a aprendizagem dos alunos, na medida em que estes partilham as suas próprias experiências de vida, havendo assim uma relação entre a teoria e a prática, isto é, todo o trabalho é desenvolvido em função das necessidades do aluno.

Demos conta, também, que o professor deve diversificar as suas estratégias, isto para que o aluno se sinta motivado na aquisição de saberes, daí que tenhamos dado destaque à metodologia de trabalho de grupo que, tal como verificamos anteriormente, é uma estratégia que motiva os alunos, pois permite que estes partilhem ideias/opiniões/interesses, podendo desta forma dar o seu contributo para o desenvolvimento da tarefa proposta.

Neste sentido, de forma a podermos concluir se o trabalho de grupo poderá ser potenciador da integração curricular realizámos um estudo empírico, envolvendo os professores do 1.º CEB de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu, de que daremos conta nas próximas secções.

Em jeito de conclusão podemos referir que a *integração curricular* procura a organização do currículo e do conhecimento de modo a torná-los mais acessíveis e significativos para os alunos, auxiliando-os a entenderem-se a si próprios e ao mundo que os rodeia (Beane, 2002). O mesmo autor considera a *integração curricular* como uma pedagogia de alta qualidade, considerando que os alunos devem usufruir de uma oportunidade de utilizar os recursos da escola para aprofundarem o seu entendimento de si mesmos e do respetivo mundo em termos das suas vidas presentes.

Cabe, portanto, ao professor gerir o currículo, proporcionando aos alunos todos os meios necessários para que estes desenvolvam conhecimentos e competências que os tornem pessoas ativas, críticas e reflexivas, capazes de se integrarem na sociedade atual, que está cada vez mais exigente.

No entanto, atualmente o ensino é confrontado com vastos problemas no que a esta realidade diz respeito, e o mais significativo de todos refere-se ao facto do próprio currículo não estar organizado de forma integradora (Beane, 2002). A organização dos manuais escolares por áreas disciplinares é um dos pontos críticos, pois não beneficiam o estabelecimento de relações entre as diversas áreas do conhecimento. No entanto, isto não deveria ser um constrangimento, pois a concretização da integração curricular pressupõe e exige a procura e a mobilização de um maior número de recursos, o que para a grande maioria dos docentes

implica uma grande perda de tempo, sendo a opção mais simples, a utilização comum dos manuais escolares.

Embora a integração curricular ainda seja reconhecida pelo facto de trazer inúmeros benefícios, devemos ter em consideração que esta é uma abordagem ampla que envolve muitas mudanças que muitas das vezes nem todos os professores estão dispostos a aceitar. Muitos docentes continuam a colocar obstáculos, pois têm tendência a ser conservadores. A realidade é que, na maioria das vezes, o ensino por disciplinas transmite-lhes mais segurança.

Isto acontece, dado o sistema educativo português privilegiar a organização compartimentada por disciplinas, o que leva a que os professores sejam rotineiros, isto porque concretizar a integração curricular implica uma cooperação entre professores e alunos, sendo desta forma um método árduo, suscetível de gerar muitas dúvidas e problemas. Nesta linha de ideias, Beane (2002) refere que a integração curricular é trabalhosa e desta forma “não serve para os que são profissionalmente frágeis” (p.78).

Assim sendo, a concretização da integração curricular e a utilização da metodologia de trabalho de grupo como estratégia para proceder à mesma implica que os próprios estabelecimentos de ensino inovem, tendo como rota uma lógica de ensino, onde a democracia e a colaboração tenham lugar de destaque.

## **2. Metodologia**

Nesta secção descrevemos as diversas fases que foram percorridas no decorrer de todo o processo de investigação, assim como a metodologia que esteve implícita às mesmas, a fim de dar resposta ao problema em estudo.

Uma das questões fundamentais na realização de uma investigação é a opção metodológica. O problema e os objetivos a que a investigação se propõe responder são fundamentais na definição da metodologia a utilizar. Como refere Santos (2000), é indispensável que exista uma “forte coerência entre o objeto de estudo, o propósito com que este é feito, os pressupostos que o orientam e a opção metodológica adoptada” (p.179). Também este autor estabelece que o objeto substancial não é tanto debater o que vem em primeiro lugar, mas sim encontrar uma grande conformidade entre o paradigma e o problema de estudo.

Neste entendimento, segundo Coutinho (2011), a metodologia procura “descrever e analisar os métodos, alertar para os seus limites e recursos, clarificar os seus pressupostos e consequências, relatar as suas potencialidades nas zonas obscuras das fronteiras do conhecimento” (p.23).

Todo o processo de uma investigação precisa de ser estruturado, desde a escolha da problemática, à formulação de hipóteses, à definição das variáveis e à seleção dos instrumentos de recolha de dados, até à fase de interpretação e comunicação dos resultados.

Ainda, segundo Coutinho (2011), a investigação é uma “atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7). Assim, a investigação leva-nos a refletir e a problematizar as dificuldades e as questões que surgem na prática, daí que conduzam à discussão e construção de ideias inovadoras.

### **2.1. Problema e objetivos de investigação**

Toda a investigação científica começa com a escolha e o enunciado de um problema. De acordo com Tuckman (2000), há três características essenciais que definem um “bom” problema: “deve estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis. (...) ser formulado de forma clara e sem ambiguidade. (...) ser testável

por métodos empíricos” (p.37). Tendo em consideração as características referidas, definimos o problema que nos propomos estudar:

*- Será que o trabalho de grupo é uma estratégia potenciadora de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Como forma de responder ao problema enunciado, formulámos os seguintes objetivos gerais:

- Conhecer a opinião dos professores acerca da metodologia de trabalho de grupo;
- Saber se os professores recorrem à metodologia de trabalho de grupo como estratégia para a integração curricular;
- Perceber se o trabalho de grupo constitui uma estratégia potenciadora da integração curricular no 1.º CEB.

A partir destes, foram definidos também os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a importância atribuída à metodologia de trabalho de grupo pelos professores do 1.º CEB;
- Verificar se o trabalho de grupo é prática frequente dos professores do 1.º CEB na implementação do currículo;
- Averiguar quais as áreas curriculares em que a metodologia de trabalho de grupo é mais utilizada;
- Compreender qual a importância do trabalho de grupo no processo de integração curricular no 1.º CEB;
- Identificar algumas estratégias que os professores utilizam para a integração curricular;
- Analisar em que medida os professores abordam mais do que uma área curricular em simultâneo;
- Conhecer a opinião dos professores relativamente às dificuldades que encontram para a integração curricular, em sala de aula.

## **2.2. Tipo de investigação**

A presente investigação visa perceber se o trabalho de grupo é utilizado pelos professores do 1.º CEB como potenciador da integração curricular, bem como de que forma é utilizado. Neste sentido, foi realizado um estudo de carácter descritivo simples, tendo por base o inquérito por questionário como técnica privilegiada de recolha de dados.

De acordo com Fortin (1999), “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer sejam sobre as características de uma população, quer sejam sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p.161).

Esta investigação enquadra-se no paradigma quantitativo, procurando uma análise objetiva da realidade, através da recolha de dados mensuráveis, posteriormente sujeitos a uma análise estatística. Para iniciar uma investigação deste tipo, é necessário estruturar um plano de investigação detalhado, no “qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente” (Carmo & Ferreira, 1998, p.178). Dado que a elaboração do plano deve ser precedida de uma revisão da literatura pertinente, tivemos isso em consideração.

A implementação deste estudo passou por duas fases: na primeira fase, efetuou-se a recolha e análise bibliográfica através da qual foi possível perceber o que é o trabalho de grupo e a integração curricular e de que modo o trabalho de grupo pode ser utilizado como uma estratégia potenciadora de integração curricular. Na segunda fase, realizámos a recolha de dados através de um questionário aplicado aos professores do 1.º CEB, que, depois de analisados, permitiram dar resposta à questão enunciada.

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

A investigação empírica decorreu num agrupamento de escolas do concelho de Viseu, tendo como população os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Público), os quais inquirimos a fim de recolher informação, para subsequente análise e discussão.

A razão da escolha deste Agrupamento prende-se com o facto do estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, se ter realizado neste concelho e termos facilidade de acesso aos professores.

De acordo com Tuckman (2000), a “população é o grupo em relação ao qual vai iniciar-se o estudo. A amostra é constituída pelos elementos desse grupo, selecionados para participar no estudo” (p.187).

Neste estudo utilizamos uma amostra não probabilística, de conveniência (Hill & Hill, 2000, p.45). Inicialmente, foram distribuídos questionários a todos os professores do referido Agrupamento, a um total de sessenta e cinco inquiridos. Contudo, não obtivemos resposta a todos os questionários entregues, sendo que a amostra constituída ficou a contar com quarenta e três professores.

Através da análise das tabelas procedemos a uma caracterização mais circunstanciada da amostra de professores do 1.º CEB<sup>1</sup>.

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

<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	4	9,30
Feminino	39	90,70
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,00</b>

Ao analisarmos a Tabela 1, podemos verificar que, dos 43 professores que responderam ao questionário, a grande maioria (90,70%) é do sexo feminino e só uma pequena percentagem (9,30%) é do sexo masculino.

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

<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
30-39	3	6,98
40-49	20	46,51
50-59	20	46,51
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,00</b>

A idade dos professores varia entre os 30 e os 59 anos. Do total da amostra, 6,98% têm entre 30 e 39 anos e 46,51% têm idades compreendidas entre os 40 e

---

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

os 49 anos. Com idêntica representatividade temos o escalão etário dos 50 aos 59 anos (46,51%).

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

<b>Tempo de serviço</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
10-19	8	18,60
20-29	21	48,84
30-39	14	32,56
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,00</b>

Relativamente ao tempo de serviço, podemos verificar que 48,84% dos inquiridos têm entre 20 e 29 anos de serviço e 32,56% têm entre 30 e 39 anos de serviço. Com experiência profissional entre 10 e 19 anos de serviço, temos apenas 18,60% da amostra (cf. Tabela 3).

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

<b>Habilitação académica</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Bacharelato	3	6,98
Licenciatura	35	81,40
Mestrado	5	11,63
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,00</b>

Tal como podemos observar na Tabela 4, a grande maioria dos professores inquiridos (81,40%) tem como habilitação académica a Licenciatura. Contudo, existe uma pequena percentagem de docentes (11,63%) que possui o Mestrado. De referir ainda que três professores (equivalente a 6,98%) têm apenas o bacharelato.

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

Para a obtenção dos dados necessários ao presente estudo recorreremos ao inquérito por questionário. De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), o questionário é

um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador (p.121).

Ainda segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Uma vez que não conhecemos qualquer instrumento no âmbito desta temática, foi elaborado para o efeito um questionário dirigido aos professores do 1.º CEB, que contém questões abertas e questões fechadas de escolha múltipla, uma delas utilizando uma escala de Likert, no sentido de recolher as respostas essenciais para responder aos objetivos previamente definidos (Pardal & Lopes, 2011).

De acordo com Gil (1999), são várias as vantagens do questionário sobre as demais técnicas de recolha de dados, dado que este

possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspeto pessoal do entrevistado (pp. 128-129).

Primeiramente, foi efetuada a análise bibliográfica, tendo em conta autores de referência, bem como os programas e a legislação. Esta permitiu a construção dos itens do questionário e ajudou à posterior análise das respostas.

O instrumento que elaborámos divide-se em duas partes: a primeira apresenta cinco questões de resposta fechada referentes aos dados de caracterização pessoal e profissional dos inquiridos; a segunda parte é composta por nove questões, sendo que seis são de escolha múltipla e três de resposta aberta (cf. Anexo 7).

Para efeitos de monitorização do questionário e subsequente autorização da sua aplicação nas escolas, submetemos o instrumento à Direção Geral de Educação (DGE). O pedido foi prontamente deferido com a informação de que este “cumpramos os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal” (cf. Anexo 8).

## **2.5. Procedimento**

Para além do pedido de autorização à DGE já mencionado, foi solicitada autorização à Direção do Agrupamento de Escolas para a realização do estudo empírico (cf. Anexo 9), tendo sido esclarecido o contexto do projeto de investigação, bem como os seus objetivos.

Por sua vez, a Direção de Agrupamentos de Escolas pediu que fosse entregue aos professores, no ato do preenchimento dos questionários, uma declaração para atestar que os mesmos foram respondidos de livre vontade.

Após a obtenção da referida autorização foi efetuada a recolha de dados. Depois de várias diligências, foi agendado um dia e um horário específico, com um dos membros da direção do referido Agrupamento, coincidindo com uma reunião geral dos professores do 1.º CEB. Deste modo, foi facilitada a entrega e a recolha dos questionários, os quais foram respondidos e devolvidos nesse mesmo dia, ao final da tarde.

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

Após 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).

Para tal, socorremo-nos da estatística descritiva, mais especificamente da análise de frequências absolutas e relativas. Os dados são apresentados com recurso a tabelas, a fim de serem mais facilmente compreendidos. Tal como já referimos anteriormente, nas tabelas designamos por (N) a frequência absoluta e com o símbolo (%) a frequência relativa percentual.

De modo a analisarmos os dados obtidos nas questões de resposta aberta, utilizámos a análise do conteúdo. Segundo Bardin (1977), esta pode ser definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 34).

Também Estrela (1994) define a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p.455). Seguindo a orientação dos autores citados, procedemos primeiro a uma leitura exploratória das respostas fornecidas, para depois definirmos as categorias e respetivos indicadores, que dispusemos em tabelas para registo e organização dos dados.

### 3. Apresentação dos resultados

Nesta secção, apresentamos os dados obtidos junto da amostra de professores do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas de Viseu que inquirimos.

Os dados são apresentados em tabelas, acompanhados por uma breve descrição dos mesmos, seguindo a ordem em que as questões surgem no questionário. A análise e interpretação dos dados será efetuada, posteriormente, aquando da discussão dos dados (secção 4).

#### ➤ *Relevância atribuída à metodologia de trabalho de grupo*

**Tabela 5 - 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	15	34,88
Bastante importante	18	41,86
Muito importante	10	23,26
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,00</b>

Tal como podemos observar na Tabela 5, os professores têm uma opinião bastante favorável no que diz respeito ao trabalho de grupo no 1.º CEB: 41,86% dos docentes inquiridos consideram que o trabalho de grupo é bastante importante, 34,88% avaliam o trabalho de grupo como sendo importante e 23,26% dos inquiridos julgam-no mesmo muito importante. Constatamos também que nenhum dos professores inquiridos assinalou as opções pouco ou nada importante.

#### ➤ *Recurso à metodologia de trabalho de grupo na prática letiva*

Quando questionados relativamente à utilização do trabalho de grupo na sua prática letiva, verificamos que todos os docentes referem incluir, na sua prática letiva, em sala de aula, o trabalho de grupo, ainda que a frequência da sua utilização seja variável, como podemos verificar, de seguida.

- *Frequência de utilização da metodologia de trabalho de grupo na prática letiva, em sala de aula*

**Tabela 6 - Frequência da utilização do trabalho de grupo**

<b>Frequência</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 vez por mês	8	18,60
15 em 15 dias	12	27,91
1 a 2 vezes por semana	19	44,18
Todos os dias	3	6,98
Não resposta	1	2,33
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,00</b>

Ao observarmos a Tabela 7, é possível constatar que uma percentagem razoável de docentes (44,18%) utiliza a metodologia de trabalho de grupo 1 a 2 vezes por semana, 27,91% recorrem a esta metodologia 2 vezes por mês e 18,60% 1 vez por mês. Só três docentes (6,98%) afirmam que recorrem ao trabalho de grupo todos os dias.

- *Áreas curriculares em que recorre com maior frequência à metodologia de trabalho de grupo*

**Tabela 7 - Áreas curriculares em que se utiliza mais frequentemente o trabalho de grupo**

<b>Áreas curriculares</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Português	24	55,81
Matemática	13	30,23
Estudo do Meio	39	90,70
Expressão e Educação Plástica	6	13,95
Expressão e Educação Físico-Motora	4	9,30
Expressão e Educação Musical	0	0
Expressão e Educação Dramática	0	0

Pela análise da Tabela 7, podemos verificar que o Estudo do Meio é a área curricular em que o trabalho de grupo é mais utilizado, sendo assinalada por 90,70% dos docentes inquiridos. Segue-se a área de Português referida por mais de metade dos inquiridos (55,81%) e depois a Matemática indicada por

menos de um terço (30,23%) dos professores. Apenas uma pequena percentagem assinala a Expressão e Educação Plástica (13,95%) e a Expressão e Educação Físico-Motora (9,30%) como áreas a que recorrem ao trabalho de grupo frequentemente. As áreas de Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Dramática são áreas em que os professores inquiridos afirmam não recorrer à metodologia de trabalho de grupo.

- *Recurso à metodologia de trabalho de grupo como estratégia de integração curricular*

**Tabela 8 - Utilização do trabalho de grupo como estratégia de integração curricular**

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	41	95,34
Não	1	2,33
Não resposta	1	2,33
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,00</b>

As respostas obtidas evidenciam que a grande maioria dos docentes inquiridos (95,34%) refere que utiliza o trabalho de grupo como estratégia de integração curricular, sendo que apenas um docente (2,33%) afirma que não o faz.

- *Justificação da relevância atribuída ao trabalho de grupo para a integração curricular*

Chamados a justificar a relevância do trabalho de grupo para a integração curricular, os professores mencionaram várias razões, que foram categorizadas através da análise de conteúdo.

A categoria relativa ao *desenvolvimento pessoal e social* foi mencionada por 53,75% dos professores inquiridos, sendo que a maioria aponta a interajuda (15%) e a promoção da socialização (12,5%) como sendo as vertentes a desenvolver mais importantes utilizando o trabalho de grupo para a integração curricular (cf. Tabela 9). Outros indicadores mencionados são o desenvolvimento da cidadania (aquisição

de regras, saber intervir no momento próprio e saber estar) (6,25%) e a interação social (5,00 %).

**Tabela 9 - Razões que justificam a importância do trabalho de grupo**

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Desenvolvimento da aprendizagem	Autonomia	1	1,25
	Tutoria	3	3,75
	Interdisciplinaridade	2	2,50
	Pesquisas	1	1,25
	Enriquecimento das aprendizagens	2	2,50
	Estratégias individuais	1	1,25
	Discussão de ideias	4	5,00
	Partilha	20	25,00
	Motivação	3	3,75
<b>Subtotal</b>		<b>37</b>	<b>46,25</b>
Desenvolvimento pessoal e social	Trabalho cooperativo	1	1,25
	Respeito mútuo	3	3,75
	Integração num grupo	3	3,75
	Desenvolvimento da cidadania (aquisição de regras, saber intervir no momento próprio e saber estar)	5	6,25
	Promoção da socialização	10	12,50
	Interajuda	12	15,00
	Espírito de grupo	1	1,25
	Interação social	4	5,00
	Promover a autoestima e confiança dos alunos com mais dificuldades	3	3,75
	Melhoria do relacionamento entre os bons e menos bons alunos	1	1,25
<b>Subtotal</b>		<b>43</b>	<b>53,75</b>
<b>Total</b>		<b>80</b>	<b>100,00</b>

A categoria relativa ao *desenvolvimento da aprendizagem*, foi mencionada por 46,25% dos professores, sendo a partilha de saberes (25%), a discussão de ideias (5%) e a tutoria (3,75%) os benefícios mais apontados no que concerne à dimensão da aprendizagem (cf. Tabela 9).

➤ *Estratégias utilizadas para efetuar a integração curricular*

**Tabela 10 - Estratégias utilizadas para efetuar a integração curricular**

<b>Estratégias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Trabalho de grupo (incluindo trabalho a pares)	13	46,43
Pesquisas	8	28,58
Leituras	2	7,14
Material audiovisual	2	7,14
Trabalho de projeto	2	7,14
Resolução de problemas de forma interdisciplinar	1	3,57
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100,00</b>

Uma parte considerável dos professores (18 docentes) não respondeu à questão aberta: “Que outra(s) estratégia(s) utiliza para efetuar a integração curricular”. Dos docentes que responderam, cerca de metade (46,43%) aponta o trabalho de grupo (incluindo trabalho a pares) como a estratégia mais utilizada para procederem à integração curricular. No entanto, é possível verificar que oito docentes (28,57%) recorrem às pesquisas para efetuar a integração curricular. Outras estratégias referidas são as leituras, o recurso a material audiovisual e ao trabalho de projeto, mencionados cada uma das estratégias por dois docentes (equivalente a 7,14%), e ainda a resolução de problemas de forma interdisciplinar, mencionado por um docente.

➤ *Áreas abordadas em simultâneo com mais frequência*

Ao analisarmos a Tabela 12, constatamos que mais de metade (55,81%) dos docentes inquiridos assinala as áreas de Português/Estudo do Meio, como sendo aquelas que abordam, em simultâneo, mais frequentemente.

Com uma percentagem bastante inferior verificamos que 9,30% dos docentes assinalam as áreas de Português/Estudo do Meio/Expressões Artísticas, e a mesma percentagem de docentes (9,30%) indica as áreas de Português/Estudo do Meio e a Matemática/Expressões Artísticas (cf. Tabela 11).

**Tabela 11 - Áreas abordadas com mais frequência**

<b>Áreas curriculares</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Português/Estudo do Meio/Expressões Artísticas	4	9,30
Português/Estudo do Meio	24	55,81
Português/Matemática	3	6,98
Português/Estudo do Meio; Matemática/Expressões Artísticas	4	9,30
Português/Estudo do Meio; Português/Matemática	2	4,65
Português/Estudo do Meio/Expressão e Educação Plástica	1	2,33
Todas	1	2,33
Não respostas	4	9,30
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,00</b>

Ainda com uma percentagem menor, temos três professores (6,98%) que assinalam as áreas de Português/Matemática, seguida dos que assinalam dois pares de associação Português/Estudo do Meio; Português/Matemática (4,65%). Apenas um docente (2,33%) menciona as áreas de Português/Estudo do Meio/Expressão e Educação Plástica e um outro afirma que recorre a todas as áreas curriculares em simultâneo (cf. Tabela 11). De registar 4 docentes (9,30%) não responderam à questão.

Em suma, a análise global das respostas permite verificar que as áreas curriculares de Português e Estudo do Meio são as mais representadas nos pares indicados pelos professores (respetivamente, 7 e 6 pares).

A área curricular de Matemática e de Expressões Artísticas são referidas em quatro pares nas respostas apresentadas.

**Tabela 12 - Dificuldades para concretizar a integração curricular**

Dificuldades	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não respondidas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O vasto currículo do 1.º CEB	2	4,65	1	2,33	10	23,26	18	41,86	10	23,26	2	4,65
Falta de formação adequada	18	41,86	11	25,58	7	16,28	3	6,98	1	2,33	3	6,98
Distribuição do número de horas, por áreas curriculares	1	2,33	5	11,63	12	27,91	15	34,88	7	16,28	3	6,98
Turmas heterogéneas	1	2,33	7	16,28	6	13,95	16	37,21	9	20,93	4	9,30
Número excessivo de alunos, por turma	1	2,33	3	6,98	9	20,93	16	37,21	10	23,26	4	9,30
Relevância atribuída à preparação para os exames	0	0	4	9,30	8	18,60	16	37,21	12	27,91	3	6,98
Escassez de recursos	0	0	10	23,26	13	30,23	15	34,88	3	6,98	2	4,65
Outra(s)												

Uma grande parte dos docentes inquiridos concorda (41,86%), ou concorda totalmente (23,26%), que o vasto currículo do 1.º CEB é uma dificuldade para a concretização da integração curricular.

Em sentido inverso, uma grande parte dos professores discorda totalmente (41,86%), ou discorda (25,58%), com a afirmação de que a falta de formação adequada é uma dificuldade para a concretização da integração curricular.

Na sua maioria e, em percentagens próximas, os professores concordam que as turmas heterogéneas, o número excessivo de alunos por turma e a relevância atribuída à preparação dos exames são obstáculos para procederem à integração curricular.

Quanto à escassez de recursos, verifica-se uma divergência de opiniões, sendo que uma parte dos docentes concorda (34,88%), outra parte está indeciso (30,23%) e outra parte ainda discorda (23,26%) que este seja um obstáculo a considerar, quando se trata de levar a cabo a integração curricular.

#### **4. Discussão dos resultados**

Efetuada a apresentação dos dados recolhidos é necessário interpretá-los, tendo por referência a revisão da literatura. É também importante podermos retirar algumas conclusões do mesmo.

Os professores que participaram neste estudo têm, na sua maioria, idade superior a 40 anos, uma variável naturalmente associada a um maior número de anos de serviço docente. De realçar que cerca de 90% dos inquiridos são do sexo feminino, o que se compreende tendo em conta a feminização da classe docente, sobretudo ao nível do 1.º CEB.

Uma das conclusões do estudo realizado é a de que os professores do 1.º CEB inquiridos possuem uma opinião favorável relativamente à importância da metodologia de trabalho de grupo, sendo que nenhum docente assinalou a opção nada ou pouco importante. Podemos constatar também que todos os professores do agrupamento de escolas em causa referem incluir, na sua prática letiva, em sala de aula, o trabalho de grupo, uma vez que este possibilita diversificar as metodologias às quais o professor recorre.

Na realidade, de acordo com Slavin (1995), o trabalho de grupo apresenta inúmeros benefícios para as relações interpessoais, pois cada vez é mais observável no dia-a-dia e nas escolas que as crianças se integram em grupos-turmas cada vez com características mais diversificadas. Isto, por sua vez, possibilita o estabelecimento de relações com crianças de etnias, passados e vivências diferentes, sendo estas interações essenciais ao seu crescimento enquanto futuros cidadãos. Daí que seja fundamental, que os alunos aprendam a lidar com outros colegas que não partilham de características comuns à deles.

Pela análise dos dados, constata-se que o trabalho de grupo é uma prática frequente, pois, mais de metade dos docentes inquiridos afirma recorrer a ela entre uma a duas vezes por semana, ou mesmo todos os dias. Contudo, é de registar que uma percentagem ainda razoável de docentes (46,51%) recorre ao trabalho de grupo apenas uma vez por mês, ou de 15 em 15 dias. Isto pode compreender-se se atendermos a que muitos docentes não demonstram conhecimento cabal dos passos considerados fundamentais (Lopes & Silva, 2009) para implementar o trabalho de grupo em sala de aula, tal como revela o trabalho de investigação de Guedes (2012) e outros ainda preferem não quebrar a tradicional disposição das carteiras em sala de aula.

A grande maioria dos professores do 1.º CEB recorre ao trabalho de grupo nas áreas curriculares de Estudo do Meio e de Português; no entanto, a área de Matemática também é apontada por uma grande percentagem dos inquiridos, isto acontece talvez porque, o Estudo do Meio é uma área de carácter experimental, em que existe uma maior facilidade de abordagens simultâneas com o Português e a Matemática e em consonância com atividades ligadas às experiências.

De modo oposto, a Expressão e Educação Musical e a Expressão e Educação Dramática não foram assinaladas como sendo abordadas com recurso a esta metodologia, talvez por estas não serem em geral lecionadas pelos docentes, ou por serem utilizadas normalmente para dar apoio às outras áreas curriculares.

Contudo, um pequeno número de professores aponta a Expressão e Educação Físico-Motora como sendo uma área curricular em que é utilizado frequentemente o trabalho de grupo, o que nos leva a concluir que recorrem a esta área, uma vez que, tal como o programa do 1.º CEB preconiza, um dos seus princípios orientadores refere-se à necessidade de as qualidades físicas e aprendizagens psicomotoras fundamentais serem desenvolvidas até ao fim deste primeiro ciclo de ensino.

Evidenciamos que foi atribuída grande importância ao trabalho de grupo no processo de integração curricular no 1.º CEB, sendo que praticamente todos os inquiridos assinalaram que recorriam a esta metodologia como estratégia para proceder à integração curricular. Os docentes justificam a relevância do trabalho de grupo invocando duas principais ordens de razões, o desenvolvimento da aprendizagem que o mesmo possibilita e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Cerca de metade dos professores refere o trabalho de grupo, incluindo o trabalho a pares, como estratégia para efetuar a integração curricular. Este resultado pode ser facilmente compreendido se atendermos a que o trabalho a pares não interfere com a organização da sala de aula, bem como pela maior facilidade em trabalhar com grupos de dois elementos e dar apoio individualizado ao grupo.

Apesar da relevância atribuída ao trabalho de grupo, os professores assinam outras estratégias, tais como, as pesquisas, leituras, utilização de material audiovisual, trabalho de projeto e resolução de problemas de forma interdisciplinar.

Assim, os professores associam a relevância do trabalho de grupo para a integração curricular mais a aspetos do desenvolvimento pessoal e social do aluno

(partilha, interajuda, promoção da socialização, aquisição de regras, etc.), o que vai ao encontro do preconizado no programa do 1.º CEB.

Na realidade, tal como Beane (2002) refere, “a planificação começa com um tema central e prossegue com a identificação de grandes ideias ou conceitos relacionados com o tema e as atividades que poderiam ser utilizadas para os explorar” (p. 21). Neste entendimento, o professor deve recorrer a pedagogias diferenciadas que visem o desenvolvimento individual de cada aluno, tendo em conta o contexto educativo e sociocultural na maioria das vezes heterogéneo, como por exemplo, a metodologia de trabalho de grupo. Cada um deverá, também ter em conta a sua experiência prática, assim como, tal como o aluno, dispor da liberdade de selecionar e criar a sua própria estratégia de ação.

Nesta perspetiva, segundo Gonçalves e Trindade (2010), o professor poderá optar por uma pedagogia que desencadeie um ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer.

Daí que o professor, sempre que utiliza uma metodologia diferenciada, tal como o trabalho de grupo, opte por uma pedagogia mais integradora, como o trabalho a pares, que possibilita ao aluno obter um maior proveito quando a ela recorre.

Cabe, pois, ao professor procurar diversas estratégias de ensino para a execução da tarefa, como por exemplo, a estratégia do trabalho de grupo, a fim de envolver o aluno no processo de aprendizagem, despertando a sua curiosidade e promovendo a sua atividade espontânea. Tal como Petrucci e Batiston (2006, citado por Ribeiro, 2012) referem, a palavra estratégia surge ligada, tradicionalmente, à arte militar, sendo hoje extensamente utilizada no meio empresarial e usufruindo de um estreito vínculo com o ensino, daí que

ensinar requer por parte do docente, (...) envolver o aluno e fazer com que ela se encante com o saber. O Professor deve promover a curiosidade, a segurança e a criatividade, para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem dos alunos, seja alcançada (p.25).

Tendo em conta estes autores, no que diz respeito à sua opinião acerca de estratégia de ensino, percebemos que é importante que o professor promova nos seus alunos interesse pelas atividades que estão a desenvolver, daí que seja

fundamental que o docente diversifique as suas estratégias sempre que aborda uma área curricular.

Quando analisamos em que medida o professor aborda mais do que uma área curricular ao mesmo tempo, verificamos que mais de metade dos inquiridos aponta as áreas curriculares de Português e Estudo do Meio, como sendo aquelas que abordam, em simultâneo, mais frequentemente. Tal acontece, devido à transversalidade da área curricular de Português e também porque esta está naturalmente presente em todas as áreas curriculares.

De realçar que só um professor diz recorrer simultaneamente a todas as áreas curriculares, o que é considerado o ideal em termos de integração curricular. Tal pode ser explicado por ser mais complexo articular e integrar as várias áreas, em sala de aula.

Demos conta que a maioria dos docentes aponta o vasto currículo do 1.º CEB, a distribuição do número de horas, por áreas curriculares, as turmas heterogéneas, o número excessivo de alunos, por turma, e a relevância atribuída à preparação para os exames, como constrangimentos para a concretização da integração curricular. No entanto, mediante os dados apresentados, uma percentagem considerável dos docentes inquiridos afirma discordar totalmente da falta de formação adequada e, em menor percentagem, da escassez de recursos como dificuldades para a concretização da integração curricular.

Isto leva-nos a questionar se os professores inquiridos têm um conhecimento cabal do que é realmente a integração curricular e o modo como pode ser implementada em sala de aula.

Os dados obtidos neste estudo não permitem responder a esta dúvida, no entanto sugerem algum desconhecimento dos professores sobre esta temática.

Um aspeto que sobressai da análise dos dados é o de que os professores consideram que possuem formação adequada para a concretização da integração curricular, mas apenas um docente afirma recorrer a todas as áreas em simultâneo, na sua prática letiva, o que constituiria a forma ideal de integração.

## Conclusão

O presente Relatório Final de Estágio revela o culminar de mais uma etapa da nossa formação através de um processo reflexivo sobre todo o percurso académico, dando um particular destaque aos dois últimos semestres, sendo esses os que nos ofereceram maior contacto com os dois níveis de ensino para os quais ficamos habilitados.

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, a importância e o papel de um educador/professor tornou-se mais evidente, comparativamente ao entendimento que possuíamos.

Na reflexão da nossa Prática de Ensino Supervisionada tentámos ser críticos e reflexivos, descrevendo os contextos e as atividades, mas também indicando de que forma estes concorreram para a nossa formação e nos ajudaram a evoluir. Refletimos, também, sobre as competências que desenvolvemos ao longo do percurso académico, possibilitando este exercício crítico compreender que a unidade curricular de PES foi fundamental para a nossa formação profissional, uma vez que nos possibilitou o desenvolvimento de competências e conhecimentos profissionais, tanto ao nível da Educação Pré-Escolar como do ensino do 1.º CEB. Os conhecimentos que fomos adquirindo ao longo do Mestrado, em articulação com a prática profissional, tornaram possível entender melhor estes dois níveis de ensino e perceber a sua importância, enquanto primeiras etapas da educação das crianças.

No que à investigação diz respeito, procurámos perceber qual a perspetiva dos professores do 1.º CEB acerca do trabalho de grupo e da sua relevância para a integração curricular, um tema que nos despertou curiosidade, desde logo, tendo em conta que ao longo da Prática de Ensino Supervisionada assistimos à concretização desta metodologia e que, em algumas situações de aula, o seu benefício era notório, enquanto que noutras ficava aquém do desejável.

A integração curricular é um tema que merece destaque, devido à sua importância para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma e, para podermos dar resposta ao nosso problema e aos objetivos formulados, elaborámos um questionário que foi aplicado aos professores do 1.º CEB de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu. A análise dos dados recolhidos permitiu-nos chegar a diversas conclusões que passamos a explicitar.

Foi-nos dado a verificar que os professores possuem uma opinião favorável no que concerne à metodologia do trabalho de grupo. Através dos dados obtidos, concluímos que o trabalho de grupo é uma estratégia à qual os inquiridos recorrem,

embora com frequência variável, em sala de aula, sendo que nenhum dos inquiridos refere não utilizar esta metodologia.

Também ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada verificámos que a turma mostrava preferência pelo trabalho de grupo, pois era aí que os alunos podiam discutir as suas ideias e ouvir a de colegas até chegarem a um consenso. Daí, muitas vezes, por opção do professor titular de turma, as mesas da sala estarem com uma disposição adequada à implementação da metodologia de trabalho de grupo (mesas para 4/5 elementos).

Relativamente à utilização do trabalho de grupo como estratégia de integração curricular, verificámos através do questionário efetuado aos docentes do 1.º CEB que o Português e o Estudo do Meio eram as áreas curriculares a que os docentes recorrem mais vezes na utilização da referida metodologia.

Tal facto também foi confirmado através da nossa Prática de Ensino Supervisionada em que foi possível verificar que a docente titular de turma, sempre que recorria ao trabalho de grupo, apelava a duas áreas curriculares em simultâneo, na maioria das vezes às áreas de Português e Estudo do Meio.

No que diz respeito à questão norteadora deste estudo, se o trabalho de grupo constitui uma estratégia potenciadora da integração curricular no 1.º CEB, foi possível verificar através da análise dos dados recolhidos, que a metodologia de trabalho de grupo é considerada importante por quase todos os professores inquiridos como estratégia potenciadora para efetuar a integração curricular. No entanto, nem todos os docentes a implementam com igual frequência, nem lhe atribuem igual relevância.

Tal sugere a existência de um desfazamento entre as conceções dos professores e as suas práticas, o que poderá ser compreendido, em parte, por razões identificadas no trabalho, como o vasto currículo do 1.º CEB, a distribuição do número de horas, por áreas curriculares, as turmas heterogéneas, o número excessivo de alunos, por turma e a relevância atribuída à preparação para os exames.

Em termos globais, a realização deste relatório permitiu-nos compreender melhor a importância da metodologia de trabalho de grupo na ação pedagógica do professor do 1.º CEB e, em particular, como estratégia para proceder à integração curricular. Permitiu também perceber o papel essencial do professor enquanto facilitador da aprendizagem, criando condições que incrementem a atividade do aluno e promovam o seu desenvolvimento pessoal e social.

Consideramos que o relatório dá resposta aos objetivos delineados para as partes que o compõem. No entanto, há algumas limitações a referir. A primeira é a de que não foi realizado um pré-teste ao questionário em virtude de a aprovação por parte do Agrupamento de Escolas ter sido demorada e nos encontrarmos próximos do

final do ano letivo. A segunda limitação prende-se com as questões colocadas, que poderiam ter sido em maior número, de modo a permitir um maior aprofundamento da temática.

Assim, para futuros estudos sugerimos uma maior exploração da temática relativa à integração curricular, suas potencialidades e estratégias de ação no quotidiano, bem como o aprofundamento da problemática da formação dos professores no que se refere, em particular, à utilização da metodologia de trabalho de grupo, refletindo sobre as suas vantagens, possibilidades e cuidados ao nível da sua implementação em sala de aula.

Para finalizar, gostaríamos de salientar que ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, seja na reflexão crítica, seja na investigação que efetuámos, procurámos melhorar as nossas competências, tendo consciência de que não foi possível atingir o desempenho ideal. Contudo, acreditamos que a formação do educador/professor é um processo inacabado e que se deve desenrolar ao longo da vida.

## Bibliografia

- Aires, J. A. (2006). Educação e realidade: Integração curricular e interdisciplinaridade: sinónimos?. *Educação & Realidade*, 36(1), 215-230.
- Almeida, S. L. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Braga: Compolito, LDA.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular: O contributo do projeto "Procur". *Infância e educação: Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 5, 62-88.
- Alves, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho/Universidade de Grenoble, Braga/Grenoble.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barata, M. (2006). A motivação para a aprendizagem em crianças do 1.o ano de escolaridade: Comparação de dois currículos (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Consultado em maio de 2014, disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/342>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campos, C. (2010). A volta do desafio da integração curricular na educação profissional com o proeja. In *Atas do XIX Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação* [formato digital]. Goiânia: UFG/FE. Consultado em abril de 2015, disponível em <http://www.fe.ufg.br/anaisdosimposio>.
- Canavarro, A. (2011). *Ensino exploratório da matemática: Práticas e desafios*. *Educação e Matemática*, 115, 11-17. Consultado em agosto de 2014, disponível em <http://www.rdpcc.uevora.pt/bitstream/10174/4265/1/APCanavarro%202011%20EM115%20pp11-17%20Ensino%20Explorat%C3%B3rio.pdf>.
- Cardoso, A. P. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto: Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – Avaliação na Educação Pré-Escolar. Consultado em outubro de 2014, disponível em [http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/anizacaoPraticasPedagogicasMateriaisApoio125749543/fmartins/Livro\\_DEB.pdf](http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/anizacaoPraticasPedagogicasMateriaisApoio125749543/fmartins/Livro_DEB.pdf).
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Custódio, P. (2009). *O novo programa de português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Orientações e perspectivas*. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho.
- Despacho n.º 139/ME/1990, de 16 de agosto.
- Despacho n.º 16795/2005, de 14 de julho.
- Despacho n.º 9265-B/2013, artigo 9.º, de 15 de julho.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferrari, E. (2007). *Interdisciplinaridade: Um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino fundamental* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo, S. Paulo.
- Fortes, C. (2012). *Interdisciplinaridade: Origem, conceito e valor*. Santa Maria: UFSM.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Francischett, M. (2005). *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*. In Atas do colóquio do Mestrado em Letras da UNIOESTE, realizado em Cascavel, a 12 de maio de 2005. Consultado em maio de 2014, disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Freschi, M. (2008). *As percepções docentes sobre a dimensão metodológica no processo de ensino-aprendizagem*. Ponta Grossa: Práxis Educativa.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. In *Currículo, aprendizagens e trabalho docente* (pp. 2062- 2073). Porto: Universidade Lusófona do Porto. Consultado em setembro de 2014, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/69716.pdf>.
- Guedes, C. (2012). *A recetividade ao trabalho de grupo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições sílabo.
- Hirst, P. H. (1974). *Moral education in a secular society*. Londres: University of London Press.
- Küller, J. A., & Rodrigo, N. F. (2012). *Uma metodologia de desenvolvimento de competências*. Rio de Janeiro: Senac. Consultado em outubro de 2014, disponível em <http://www.senac.br/BTS/381/artigo1.pdf>.
- Lage, J. (2010). *Educador/Professor: Do pensamento à acção*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel -Edições Técnicas.
- Marques, A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio). Universidade do Algarve, Faro. Consultado em maio de 2014, disponível em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3164/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20PES.pdf>.
- Martins, A. (2011). *A motivação no sucesso educativo: Dinâmicas em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo* (Relatório Final de Estágio). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Consultado em outubro de 2014, disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1655/1/DissertMestradoAnalsabelMesquitaCorreiaCarvalhoMartins2011.pdf>.

- Martins, M. (2011). *À Descoberta das Ciências no Jardim do Paço: Interações dos contextos formais e não formais para a aprendizagem das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. Consultado em maio de 2014, disponível em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1197/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>.
- Medeiros., R., & Valente, G. (2010). A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: *Uma questão de competências*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54/2, 1-9. Consultado em setembro de 2014, disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/3507Cavalcanti.pdf>.
- Minicucci, A. (2002). *Dinâmica de grupo: Teorias e sistemas* (5.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (s.d.). *GEPE: Sistema Educativo*. Consultado em julho de 2013, disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html>.
- Ministério da Educação (s.d.). *Programas*. Consultado em maio de 2014, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1>.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular).
- Miranda., J. R. (2009). *A prática interdisciplinar: Currículo integrado, saberes articulados, projetos em parceria*. Brasil: PUCPR. Consultado em setembro de 2014, disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2728\\_1226.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2728_1226.pdf).
- Monteiro, R. (2012). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico* (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Consultado em setembro de 2014, disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1535/1/DissertMestradoRenataPaulaSilvaMonteiro2012.pdf>.
- Murad, R. (2005). *Auto-avaliação e avaliação do parceiro: Estratégias para o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem* (Tese de Mestrado). PUC/SP, São Paulo. Consultado em agosto de 2014, disponível em

[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/23/TDE-2005-03-23T10:59:15Z-339/Publico/teseraissa.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2005-03-23T10:59:15Z-339/Publico/teseraissa.pdf).

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB. *Inovação*, 11, 77-98. Consultado em maio de 2014, disponível em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf).

Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J., Morgado, J., & Viana, I. (2000). *Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração*. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

Pavão, S. (2013). *Aprendizagem escolar e sua avaliação em educação de infância e 1.º Ciclo* (Relatório Final de Estágio). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Consultado em junho de 2014, disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2299/1/DissertaMestradoSofiaChavesPavao2013.pdf>.

Pinto, M. (2011). *Intervenção educativa no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório. O uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças* (Relatório Final de Estágio). Departamento das Ciências da Educação- Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Consultado em agosto de 2014, disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1212/1/RelatorioEstagioMestradoMarianaHelenaMoreiraPinto2011.pdf>.

Ponte, J. (2000). *As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Consultado em agosto de 2014, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28TIC-INAPOP%29.pdf>.

Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Raposo, J. (2013). *A integração curricular na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: Exploração do potencial dos recursos didáticos* (Relatório Final de Estágio). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Consultado em outubro de 2014, disponível em

<http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2302/1/DissertMestradoJoanaMargaridaMeloRaposo2013.pdf>.

- Rego, B. et al. (2010). *A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: Um contributo para a excelência*. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp.129-138). Montargil: AEPEC. Consultado em maio de 2014, disponível em [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/497/1/Rego\\_Gomes\\_%26\\_Balula%20%282010%29.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/497/1/Rego_Gomes_%26_Balula%20%282010%29.pdf).
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do Conselho Científico para a avaliação de professores-2. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em outubro de 2014, disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Cademo\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Cademo_CCAP_2-Observacao.pdf).
- Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, R. (2012). *Métodos, estratégias e recursos de ensino-aprendizagem de orientação construtivista: As atividades laboratoriais no ensino da ciências* (Relatório Final de Estágio). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Consultado em setembro de 2014, disponível em [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2383/1/msc\\_rapibeiro.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2383/1/msc_rapibeiro.pdf).
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividades de resolução de problemas: Um estudo com três professores do ensino secundário* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa. Consultado em setembro de 2014, disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3110/6/045578\\_td\\_Cap\\_4.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3110/6/045578_td_Cap_4.pdf).
- Silva, J. (2011). *Formação continuada dos professores: Visando a própria experiência para uma nova perspectiva*. Brasil: Universidade do Estado de Minas Gerais. Consultado em setembro de 2014, disponível em <http://www.rieoei.org/expe/3882Martins.pdf>.
- Silva, J., & Magalhães, A. (2012). *O papel do professor como facilitador de aprendizagem*. Brasil: Centro Universitário Leonardo da Vinci. Consultado em setembro de 2014, disponível em <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/BID/article/view/368/83>.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

- Souto, G. (2010). *O uso de meios e recursos no ensino do 1.º CEB: Estudo no Agrupamento de Escolas Diogo Cão* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Consultado em maio de 2014, disponível em [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/630/1/MsC\\_gmbsouto.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/630/1/MsC_gmbsouto.pdf).
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação* (Tradução de A. Rodrigues Lopes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vitorasso, M. (2010). *Conhecimentos prévios: Concepções de dois professores de uma escola particular da cidade de São Paulo* (Monografia). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Consultado em maio de 2014, disponível em [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias\\_Biologicas/1o\\_2012/Biblioteca\\_TCC\\_Lic/2010/2o\\_2010/MARIA\\_EDUARDA.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2010/2o_2010/MARIA_EDUARDA.pdf).
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA. Consultado em agosto de 2014, disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>.

# Anexos

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

O presente questionário insere-se no âmbito de uma investigação a realizar no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação integrada no Instituto Politécnico de Viseu. Este tem como principal objetivo perceber se o trabalho de grupo constitui uma estratégia potenciadora da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Solicitamos a sua indispensável colaboração no preenchimento deste questionário, assinalando com X as opções que estão de acordo com a sua opinião, ou escrevendo nos espaços destinados para o efeito.

Este inquérito é anónimo, pelo que garantimos a confidencialidade dos dados e a sua utilização, exclusivamente, para fins académicos.

Agradecemos, desde já, a sua valiosa colaboração.

Cândida Filipa Paradela Pereira

#### **Parte A – Dados de caracterização sociodemográfica**

1. **Sexo:**                      **Feminino**       **Masculino**

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

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

4. **Ano(s) de escolaridade que leciona:** \_\_\_\_\_

5. **Habilitações académicas:**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Outra(s)

Especifique: \_\_\_\_\_

## Parte B – Dados de opinião do professor

### 1. Qual a relevância que atribui à metodologia de trabalho de grupo?

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

### 2. Recorre à metodologia de trabalho de grupo na sua prática letiva?

Sim  Não

(Se respondeu “Não”, a sua participação termina aqui)

### 3. Com que frequência utiliza a metodologia de trabalho de grupo na sua prática letiva, em sala de aula?

1 vez por mês	15 em 15 dias	1 a 2 vezes por semana	Todos os dias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4. Quais as áreas curriculares a que recorre, com maior frequência, à metodologia de trabalho de grupo? (Assinale, no máximo, duas opções)

Português	<input type="checkbox"/>
Estudo do meio	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>
Expressão e Educação Plástica	<input type="checkbox"/>
Expressão e Educação Físico Motora	<input type="checkbox"/>
Expressão e Educação Musical	<input type="checkbox"/>
Expressão e Educação Dramática	<input type="checkbox"/>

Na resposta às próximas questões, tenha em atenção a definição seguinte de **integração curricular**:

Mobilização integrada de conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas).

5. Utiliza a metodologia de trabalho de grupo como estratégia de integração curricular?

Sim

Não

5.1. Se sim, refira, pelo menos, duas razões que justifiquem a importância do trabalho de grupo para a integração curricular.

---

---

6. Que outra(s) estratégia(s) utiliza para efetuar a integração curricular?

---

---

7. Quais as áreas que aborda, em simultâneo, com mais frequência?

---

8. Qual a sua opinião a respeito das dificuldades para se proceder à integração curricular?

Assinale com um **X** a sua opinião, numa escala de 1 a 5 (1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo nem discordo; 4=Concordo; 5= Concordo totalmente)

	1	2	3	4	5
O vasto currículo do 1ºCEB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falta de formação adequada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distribuição do número de horas, por áreas curriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Turmas heterogéneas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Número excessivo de alunos, por turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relevância atribuída à preparação para os exames	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escassez de recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra(s). Especifique:	<hr/>				

## Anexo 8 : Autorização da DGE para a aplicação dos questionários aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

The screenshot shows the Outlook.com interface. The top navigation bar includes 'Novo', 'Responder', 'Excluir', 'Arquivar', 'Lixo Eletrónico', 'Limpar', 'Mover para', 'Categorias', and a user profile icon for '\_cAnDiDa\_pereira'. The search bar contains 'Pesquisar no email'. The left sidebar lists folders: 'Pastas', 'Caixa de Entrada 1', 'oriflame', 'Lixo', 'Rascunhos 2', 'Enviados', 'Excluídos', 'faturas EDP', 'yves rocher', and 'Nova pasta'. The main content area displays an email titled 'Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0428600001' from 'mime-noreply@gepe.min-edu.pt' dated 21/04/2014. The email body contains the following text:

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0428600001, com a designação 1) *Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 03-04-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Cândida Filipa Paradelas Pereira

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 de Serviços de Projetos Educativos  
DGE

Observações:

a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.

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, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

The right sidebar features a 'Crie um Alias' section with a blue '@' icon and the text: 'Até 10 alias para utilizar com o correio eletrónico e gerir tudo na pasta A Receber'. Below this is a 'Crie alias' link and the 'Outlook.com' logo.

**Anexo 9 : Pedido autorização do Agrupamento de Escolas para a aplicação dos questionários**

**DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declaro para os devidos efeitos que tomei conhecimento do conteúdo do questionário referente ao trabalho de investigação com o título “O trabalho de Grupo como Fator Potenciador de Integração Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, ministrado pela mestranda Cândida Pereira, a frequentar o Mestrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

Mais declaro que preenchi o referido questionário de livre vontade.

Viseu, \_\_\_\_ de maio de 2014

O Professor(a): \_\_\_\_\_