

O TRABALHO DE GRUPO COMO FATOR POTENCIADOR DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO¹

Cândida Pereira

candidafilipapereira@hotmail.com

Ana Paula Cardoso

Escola Superior de Educação, CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, Instituto Politécnico de Viseu - Portugal

a.p.cardoso62@gmail.com

João Rocha

Escola Superior de Educação, CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, Instituto Politécnico de Viseu - Portugal

jorochoa@esev.ipv.pt

¹ Comunicação apresentada na II European Conference on Curriculum Studies (ECCS), realizada no Porto de 16 a 17 de outubro de 2015, publicada nos proceedings.

Resumo

Esta investigação visa perceber se o trabalho de grupo poderá ser uma estratégia potenciadora de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para isso, efetuou-se uma investigação de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário, a uma amostra de 43 professores do 1.º CEB a lecionarem em turmas de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu (Portugal). Os dados revelam 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 como estratégia bastante utilizada para proceder à integração curricular. Todavia, são identificados alguns obstáculos a esta prática, sugerindo mudanças na organização escolar e nas atividades letivas dos professores.

Palavras-chave: Integração curricular, trabalho de grupo, 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), professores

Abstract

This research aims to understand whether group work can be an enabling strategy of 1st Cycle of Basic Education (1st CBE) curriculum integration. To this end, we carried out a descriptive research with a survey by questionnaire. It was applied to a sample of 43 primary teachers working in a school group in the municipality of Viseu schools (Portugal). The data obtained showed that teachers attach great importance to the group work, but use it with variable frequency in their classroom teaching practice. They also indicate that group work is a widely used strategy for curriculum integration in the 1st CBE. Nevertheless, some obstacles to this practice are identified, suggesting changes in school organization and teaching activities.

Keywords: Curriculum integration, group work, 1st cycle of basic education (1st CBE), teachers

Résumé

Cette recherche vise à comprendre si le travail de groupe peut être une stratégie permettant l'intégration curriculaire dans le 1er cycle de l'enseignement fondamental (1er CEB). Une enquête descriptive a été réalisée par questionnaire, appliqué a un échantillon de 43 enseignants du 1er CEB d'un groupe d'écoles de Viseu (Portugal). Les données révèlent que les enseignants attachent une grande importance à la méthodologie du travail de group, mais l'utilisent avec une fréquence variable, dans leur pratique de l'enseignement en classe. Ils indiquent également le travail de groupe comme une stratégie largement utilisée pour effectuer l'intégration curriculaire. Cependant, ils sont identifiés certains obstacles à cette pratique, suggérant changements dans l'organisation de l'école et dans les activités d'enseignement.

Mots-clés: Intégration curriculaire, travail de groupe, 1er cycle de l'enseignement fondamental (1er CEB), enseignants

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo entender si el trabajo de grupo puede ser una estrategia que permite la integración en el primero ciclo de la educación básica (1.º CEB). Para ello, se realizó una investigación descriptiva, utilizando el cuestionario aplicado a una muestra de 43 profesores que trabajan en un grupo de escuelas en el municipio de Viseu (Portugal). Los datos muestran que los docentes conceden gran importancia a la metodología de trabajo de grupo, pero la utilizan con una frecuencia variable, en su práctica docente en el aula. Asimismo, ellos revelan el trabajo de grupo como una estrategia ampliamente utilizada para hacer la integración curricular. Sin embargo, algunos obstáculos se identifican a esta práctica, lo que sugiere cambios en la organización de la escuela y en las actividades de enseñanza de los profesores.

Palabras clave: Integración curricular, trabajo de grupo, primero ciclo de la educación básica (1.º CEB), profesores

1. Introdução

A educação escolar, no Sistema Educativo Português, desenvolve-se em três níveis: i) *ensino básico* – compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois e o 3.º de três; ii) *ensino secundário* – compreende um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) e; iii) *ensino superior* – compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) caracteriza-se por um ensino global que visa o desenvolvimento de competências básicas, designadamente, em Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas, tendo um caráter universal e obrigatório.

O 1.º CEB funciona, maioritariamente, em regime de monodocência, com recurso a professores especializados em determinadas áreas, como acontece presentemente com o Inglês. O professor do 1.º CEB tem um papel fundamental na formação de uma visão abrangente dos conhecimentos, pressupondo-se que deve possibilitar aprendizagens significativas, socializadoras, integradas, diversificadas, e que possibilite um ensino globalizante, como apontado pelo ME/DEB, na *organização curricular e programas: 1.º Ciclo* (vulgarmente designado de *programa do 1.º CEB*). Para que tal suceda, é relevante que o professor faça uma gestão do currículo de forma integrada.

1.1. O professor e a integração curricular no 1.º CEB

Tal como preconiza o perfil específico de desempenho profissional (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), 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, 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, este promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

A bibliografia, na generalidade, aponta para o benefício da integração curricular na 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, sem segmentação, o que permite que haja um conhecimento integrado e interdisciplinar. Para que essa transformação seja possível, no caso do 1.º

CEB, é preciso que haja uma mobilização integrada dos conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas).

O *currículo integrado* é, segundo Beane (2002), 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. Segundo este autor, 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),

Na conceção progressista de Beane (2002), a integração curricular abrange quatro dimensões interrelacionadas fundamentais: a integração das experiências dos alunos, a integração social; a integração do conhecimento; a integração como conceção curricular. Na escola atual, estas dimensões devem ser trabalhadas conjuntamente nos projetos curriculares (Alonso, 2002).

A *integração curricular* procura, pois, 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; Alonso, 2002). Esta pressupõe que as áreas curriculares, bem como outros saberes pertencentes à dimensão pessoal e social, sejam abordados em simultâneo, dando primazia ao aluno na construção do seu próprio conhecimento.

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 a prática no surgimento de novas situações.

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, cada vez mais exigente.

No entanto, há diversas dificuldades a assinalar a este nível. A organização dos manuais escolares por áreas disciplinares é um dos pontos críticos, tal como a segmentação dos atuais programas das diferentes áreas disciplinares do 1.º CEB que não favorecem o estabelecimento de relações entre as diversas áreas do conhecimento.

Na realidade, embora se reconheça a relevância da integração curricular, importa ter em conta que esta é uma abordagem ampla que envolve importantes mudanças na ação pedagógica que nem sempre o professor está disposto a realizar. Concretizar a integração curricular implica mudanças na interação entre professores e alunos, onde a democracia e a colaboração têm um lugar de destaque.

1.2. O trabalho de grupo e a sua relevância para a integração curricular

Uma das estratégias de ensino aceites como promotora das aprendizagens dos alunos do 1.º CEB é o trabalho de grupo (Niza, 1998; Pato, 1995). A sua concretização implica uma organização do processo de ensino-aprendizagem distinta dos modelos pedagógicos tradicionais, dando ênfase à participação ativa do aluno (Pato, 1995, p.9).

O trabalho de grupo constitui uma forma de trabalho cooperativo que se estrutura de forma cuidada, para que todos os alunos interajam, partilhem informações e possam ser avaliados pelo seu trabalho de forma individual (Fathman & Kessler, 1993). Este deve ser convenientemente estruturado e permitir que todos os seus intervenientes trabalhem uns com os outros de modo a garantir que todos assimilem os conceitos principais que estão a ser ensinados (Slavin, 1995).

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 (Slavin, 1995).

Um grupo de trabalho pode ser composto de forma espontânea e rapidamente, ou recorrendo a técnicas, como sequências, características comuns, temas específicos, entre outros critérios, a fim de se criarem grupos democráticos, funcionais e cooperativos (Castro & Ricardo, 1998). Para o efeito, o professor deve beneficiar de preparação teórica e técnica, mas também de uma reflexão perseverante acerca da sua experiência, com os reajustamentos dela resultante.

Para além da constituição dos grupos e da supervisão do seu funcionamento, a organização da aprendizagem requer do professor particular esforço e imaginação, “a concretização impõe-lhe papéis diversificados e o campo de avaliação abre-se em extensão e em profundidade” (Pato, 1995, p.60).

Os grupos podem ser homogéneos ou heterogéneos, ter um número variável de elementos, dependendo do número total de

alunos, da sua idade e da natureza das tarefas a realizar (Pato, 1995; Castro & Ricardo, 1998). O professor deve recorrer frequentemente a estratégias de trabalho diferenciadas e sempre de acordo com as características do grupo para que o trabalho de grupo seja um meio de aprendizagem para todos os que nele intervêm (Reis, 2011, p.29).

Outro aspeto a ter em atenção, para o trabalho de grupo são as condições materiais necessárias requeridas para a bem sucedida realização das tarefas. Desde logo a sala deve possuir condições mínimas que viabilizem o trabalho. As mesas devem estar arrumadas de modo a que à volta de cada uma se possam sentar quatro ou cinco alunos, a fim de possibilitar a existência de uma boa dinâmica intergrupos (Pato, 1995).

Existem também algumas barreiras físicas à comunicação que devem ser ultrapassadas, como a acústica da sala, a distribuição dos lugares, a duração da reunião, a ventilação, a temperatura e a iluminação da sala, bem como o período do dia em que esta é realizada. Estas barreiras são muitas vezes a principal causa para a desmotivação e desinteresse (Johnson & Johnson, 2009).

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 e desenvolvimento de valores por parte dos alunos. Sem os recursos adequados à tarefa exigida, o resultado poderá não ser o esperado.

Em geral, as investigações desenvolvidas apontam para o benefício do trabalho de grupo para a motivação do aluno na aquisição de saberes e para o desenvolvimento de competências sociais, pois permite que estes partilhem ideias/opiniões/interesses e mobilizem as suas vivências, podendo desta forma contribuir para a integração curricular.

Neste sentido, delineámos uma investigação em torno do seguinte problema: Será que o trabalho de grupo é uma estratégia potenciadora da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Para dar resposta à questão, definimos também alguns objetivos:

Conhecer a importância atribuída ao trabalho de grupo pelos professores do 1.º CEB;

Verificar se o trabalho de grupo é uma prática frequente dos professores do 1.º CEB na implementação do currículo;

Identificar quais as áreas curriculares em que o trabalho de grupo é mais utilizado;

Analisar a importância do trabalho de grupo para a integração curricular na perspetiva dos professores;

Conhecer quais são as principais dificuldades percebidas pelos professores para a integração curricular em sala de aula.

2. Metodologia

2.1. 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 transversal de carácter descritivo (Fortin, 2000), através da recolha da opinião e percepção dos referidos professores.

A implementação deste estudo passou por duas fases: na primeira, efetuou-se a análise bibliográfica, através da qual foi possível perceber o que é a integração curricular e o trabalho de grupo e em que medida o mesmo pode ser utilizado como estratégia para promover a integração curricular. Na segunda fase, realizámos a recolha de dados, através de um questionário aplicado aos professores, que permitiu dar resposta ao problema enunciado.

2.2. Participantes e sua caracterização

A investigação empírica decorreu num agrupamento de escolas do concelho de Viseu, tendo como população alvo os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Público), selecionado por razões de facilidade de acesso aos participantes. Trata-se de uma amostra não probabilística por conveniência (Hill & Hill, 2000).

Foram distribuídos questionários a todos os professores do referido Agrupamento, num total de sessenta e cinco formulários. Contudo, não obtivemos resposta a todos os questionários entregues, sendo que a amostra constituída ficou a contar com quarenta e três professores, uma percentagem de 66,15% da população alvo.

A esmagadora maioria (90,70%) dos inquiridos é do sexo feminino e tem idades compreendidas entre os 30 e os 59 anos, predominando os escalões etários dos 40 aos 49 anos e dos 50 aos 59 anos (ambos com 46,51%). A grande maioria dos professores (81,40%) tem 20 ou mais anos de serviço e possui a licenciatura como habilitação académica.

2.3. Instrumento de recolha de dados

Uma vez que não encontramos 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).

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.

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 “cumprе os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal”.

2.4. Procedimento

Para além do pedido de autorização à DGE mencionado, foi solicitada autorização à Direção do Agrupamento de Escolas para a realização do estudo empírico, tendo sido esclarecido o contexto do projeto de investigação, bem como os seus objetivos. Foi também solicitado o consentimento informado aos professores no ato do preenchimento dos questionários.

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.

2.5. 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).

Os dados quantitativos foram alvo de análise estatística descritiva, através do cálculo de frequências absolutas e relativas percentuais, utilizando o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS*, versão 21.

Para a análise dos dados qualitativos, provenientes das questões de resposta aberta, utilizámos a análise do conteúdo (Vala, 2001; Bardin, 2004). Seguindo a orientação dos autores citados, procedemos primeiro a uma leitura exploratória das respostas, para depois criarmos as categorias, de acordo com as regras de codificação preconizadas, e distribuímos os respetivos indicadores.

3. Apresentação e análise dos resultados

3.1. Importância atribuída à metodologia de trabalho de grupo

Os professores têm uma opinião bastante favorável no que diz respeito ao trabalho de grupo no 1.º CEB: 41,86% dos inquiridos consideram que o trabalho de grupo é bastante importante; 34,88% avaliam o trabalho de grupo como sendo importante; e 23,26% julgam-no mesmo muito importante. Constatamos também que nenhum dos professores inquiridos assinalou as opções pouco ou nada importante. O trabalho de grupo apresenta-se, pois, como uma estratégia reconhecida e aceite pelos professores, capaz de promover as aprendizagens dos alunos, em consonância com a perspetiva veiculada por Niza (1998) e Pato (1995). Significa, pois, que os professores estão conscientes da relevância do trabalho de grupo no 1.º CEB, tendo em conta os seus benefícios no desenvolvimento da interação na sala de aula (Slavin, 1995). Contudo, importa perceber se este é uma prática frequente, no dia-a-dia da ação educativa.

3.2. Frequência da utilização do trabalho de grupo

Quando questionados relativamente à utilização do trabalho de grupo na sua atividade pedagógica, 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: 44,18% referem que utilizam a metodologia de trabalho de grupo 1 a 2 vezes por semana; 27,91% admitem recorrer 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.

Daqui se deduz que o recurso ao trabalho de grupo como estratégia pedagógica regular é, em alguns casos, ainda reduzido. Se alguns docentes utilizam o trabalho de grupo com alguma frequência (1 a 2 vezes por semana), outros fazem-no esporadicamente, uma a duas vezes por mês, optando por uma interação pedagógica mais centrado no professor e no grupo turma.

Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Guedes, Cardoso e Rocha (2012), num estudo realizado com professores e alunos do 1.º CEB, que também evidencia uma utilização relativamente pouco frequente do trabalho de grupo em sala de aula, a par de um certo

desconhecimento dos passos considerados fundamentais para a sua implementação.

Este dado leva-nos a questionar se os professores terão um conhecimento cabal dos passos considerados fundamentais para implementar o trabalho de grupo em sala de aula (Lopes & Silva, 2009), uma vez que há dados empíricos que revelam o contrário (Guedes, Cardoso, & Rocha, 2012).

Como salientado por diversos autores, o trabalho de grupo envolve a utilização de um conjunto de procedimentos (e.g., especificar os objetivos, determinar o tamanho dos grupos e distribuir os alunos, arranjar a disposição da sala, distribuir tarefas, estabelecer comportamentos desejados, etc.) que nem sempre são do conhecimento dos professores (Johnson & Johnson, 2009; Lopes & Silva, 2009), sendo importante a formação neste domínio (Castro & Ricardo, 1998).

3.3. Áreas curriculares em que se utiliza mais o trabalho de grupo

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. A Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Dramática são áreas em que os inquiridos afirmam não recorrer ao trabalho de grupo.

Tal poderá explicar-se pelo facto de o Estudo do Meio ser uma área de carácter experimental, em que é importante o recurso à experiência e vivências concretas dos alunos, em que existe uma maior facilidade de mobilizar diversos saberes, tal como evidencia o estudo de Guedes et al. (2012).

Em sentido contrário, 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, pelo menos no contexto de algumas escolas portuguesas (Lameira, Cardoso, & Pereira, 2012).

3.4. Recurso ao trabalho de grupo como estratégia de integração curricular e sua justificação

A grande maioria dos professores (95,34%) refere que utiliza o trabalho de grupo como estratégia de integração curricular, sendo apenas um docente (2,33%) a afirmar que não o faz. Por integração curricular entende-se a

mobilização integrada dos conhecimentos científicos das várias áreas que o fundamentam (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas).

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. 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.

A categoria relativa ao *desenvolvimento pessoal e social* foi mencionada por 53,75% dos professores inquiridos, distribuindo-se as respetivas menções pelos indicadores:

interajuda (15%), promoção da socialização (12,5%), desenvolvimento da cidadania (aquisição de regras, saber intervir no momento próprio e saber estar) (6,25%) e a interação social (5 %).

A categoria relativa ao *desenvolvimento da aprendizagem* abrange 46,25% dos indicadores, sendo a partilha de saberes (25%), a discussão de ideias (5%) e a tutoria (3,75%) os benefícios mais apontados (cf. Tabela 1).

Estes resultados são concordantes com diversos estudos realizados que evidenciam os benefícios do trabalho de grupo para a motivação dos alunos na aquisição de saberes e para o desenvolvimento de competências sociais (Slavin, 1995; Gillies, 2003; Johnson & Johnson, 2009).

Categorias	Indicadores	N	%
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
Subtotal		37	46,25
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
Subtotal		43	53,75
Total		80	100,00

Tabela 1 - Razões que justificam a importância do trabalho de grupo para a integração

Como se deduz, 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 pelo ME/DEB (2004), no documento “Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo (Programa do 1.º CEB).

3.5. Estratégias para efetuar a integração curricular

Cerca de metade dos docentes (46,43%) aponta o trabalho de grupo (incluindo trabalho a pares) como a estratégia mais utilizada para procederem à integração curricular. Porém, são identificadas outras estraté-

gias como as pesquisas (28,57%), as leituras, o recurso a material audiovisual e ao trabalho de projeto (cada uma com 7,14%) e ainda a resolução de problemas de forma interdisciplinar (3,57%).

Este resultado pode ser compreendido se atendermos a que o trabalho a pares não interfere com a organização da sala de aula (mantém a tradicional disposição das carteiras), 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 assinalam outras estratégias, nomeadamente as pesquisas que são uma atividade integradora que permite que os alunos desenvolvam aprendizagens contextualizadas e com significado (Alonso, 2002).

Dificuldades	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo nem discordo		Concordo		Concordo totalmente		Não respostas	
	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

Tabela 2 - Dificuldades para concretizar a integração curricular

3.6. Dificuldades para efetuar a integração curricular

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%), da afirmação de que a falta de formação adequada é uma dificuldade para a concretização da integração curricular (cf. Tabela 2).

Em geral, e com percentagens próximas, os professores concordam que a relevância atribuída à preparação dos exames (65,12%), número excessivo de alunos por turma (60,47%), turmas heterogéneas (58,14%) são obstáculos para procederem à integração curricular.

A escassez de recursos suscita alguma divergência de opiniões, sendo que uma

parte dos docentes concorda (34,88%), outra parte está indecisa (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.

Os dados revelam, pois, que há diversos constrangimentos à concretização da integração curricular, salientando-se o vasto currículo do 1.º CEB. No entanto, mediante os dados apresentados, uma percentagem considerável dos docentes inquiridos afirma discordar totalmente da falta de formação adequada. Este resultado não está em consonância com a perspetiva consensual de que a formação contínua dos professores é decisiva para a melhoria da ação pedagógica (Roldão, 2008).

Conclusão

A integração curricular é um tema que merece destaque, devido à sua importância para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no 1.º CEB que pressupõe aprendizagens socializadoras, significativas, integradas e diversificadas (ME/DEB, 2004). Neste nível de ensino, em particular, o professor deve ter uma preocupação acrescida em desenvolver atividades integradoras capazes de criar condições que incrementem a atividade do aluno e promovam o seu desenvolvimento pessoal e social. No presente estudo procurámos conhecer a perceção dos professores do 1.º CEB acerca do trabalho de grupo e da sua relevância para a integração curricular. Podemos verificar que os professores possuem uma opinião favorável relativamente ao trabalho de grupo e que esta é uma estratégia à qual recorrem, embora com frequência variável, em sala de aula, sendo que nenhum dos inquiridos refere não a utilizar.

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 o trabalho de grupo é considerado 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 desfasamento 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 relevância atribuída à preparação para os exames, o número excessivo de alunos, por turma, a distribuição do número de horas por áreas curriculares e as turmas heterogéneas.

De realçar que as dificuldades apontadas pelos professores têm todas uma origem externa ao professor, sendo que a maioria deles discorda que a falta de formação seja uma dificuldade para proceder à integração curricular.

Apesar disso, continua a ser importante investir-se na formação que permita uma maior exploração da temática relativa à integração curricular e suas potencialidades, bem como o aprofundamento da utilização do trabalho de grupo, refletindo sobre as suas vantagens, possibilidades e cuidados na sua implementação em sala de aula.

Seria também importante introduzir alterações na organização escolar de modo a reforçar a ação colaborativa dos professores, nomeadamente no desenvolvimento de projetos comuns, capazes de favorecer atividades integradoras e mobilizadoras de conhecimentos oriundos das diversas áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Agradecimentos

Ao Instituto Politécnico de Viseu, ao Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS) e à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- 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.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.ª ed.). 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.
- Castro, L., & Ricardo, M. M. (1998). *Gerir o trabalho de projecto: Um manual para professores e formadores* (5.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Fathman, A. K., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.
- Fortin, M.-F. (2000). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (2.ª ed.). Loures: Lusociência.
- Chiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática* (4.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational research*, 39, 35-49.
- Guedes, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2014). The methodology of group work in Environmental Studies: Perceptions and practices of teachers and students of the fourth grade of basic education. In Feliciano Veiga et al. (Orgs), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1161-1170). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições sílabo.
- Johnson, D., & Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lameira, R., Cardoso, A. P., Pereira, J. (2012). Percepção dos professores sobre o lugar e a presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 49-67.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- ME/DEB (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica) (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- 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.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber e Educar*, 13, 171-183.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning theory, research and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (11.ª ed.) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.