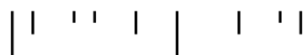


PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, SOBRE A PRESCRIÇÃO DE TRABALHOS PARA CASA

Daniela Filipa Monsanto de Sousa

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019-2020



PERSPETIVAS DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, SOBRE A PRESCRIÇÃO DE TRABALHOS PARA CASA

Daniela Filipa Monsanto de Sousa

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Prof. Doutora Maria da Conceição Figueira Pereira

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Não teria sido possível chegar aqui sozinha, por isso, é agora altura de agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para este caminho.

Agradeço à minha família por ser diariamente o meu porto seguro, por me ajudarem sempre a seguir o caminho que escolhi e por acreditarem sempre em mim. Em especial aos meus pais Carlos e Lurdes por todos os conselhos que sempre me deram e por me educarem da melhor forma. Aos meus irmãos Carlos e Cláudio e à minha cunhada Sofia por terem estado sempre presentes nos melhores e menos bons momentos desta enorme e gratificante jornada. Aos meus sobrinhos Rodrigo, Júnior, Lorena, Gabriel e Rafael, agradeço os abraços apertados e os beijos sinceros que me deram e, que desta forma, alegraram os meus dias. Um obrigada também especial ao meu namorado Guilherme, por ser um apoiante incondicional dos meus sonhos e por me dar força para nunca desistir. Um obrigada para a família de sangue mas, também para a de coração, que caminharam lado a lado comigo nesta etapa tão importante. Foram vocês a principal força para que estes anos fossem, sem dúvida, melhores e mais sorridentes. Sou grata por vos ter ao meu lado, não só, nesta etapa da minha vida, mas em todas as outras que se avizinham.

Agradeço à Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e a todos os docentes com os quais aprendi muito e que me ajudaram a melhorar para a nova etapa que se aproxima. Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Conceição Figueira Pereira, por toda a ajuda e contributo através de sugestões que tanto me ajudaram na realização deste trabalho. Obrigada também a todos os professores cooperantes e alunos com quem tive o prazer de dividir, um lugar tão importante como, a sala de aula e por me terem sempre recebido de forma carinhosa. Todos vocês foram sem dúvida essenciais para que fosse evoluindo ao longo de todo este percurso.

Obrigada a todos os meus amigos, que de alguma forma estiveram ao meu lado nesta fase tão importante. Obrigada também a todas as pessoas do meu trabalho, que sempre compreenderam quando precisava de mais tempo para os estudos. Sem todos vocês esta jornada não teria sido possível de terminar.

Por último, obrigada a todos por me acompanharem pois, sozinhos até podemos ir mais rápido mas, sem dúvida que, acompanhados chegamos mais longe.

RESUMO

O presente relatório final tem como principal objetivo descrever e analisar de modo reflexivo a intervenção realizada na Prática de Ensino Supervisionada II, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório encontra-se organizado em 2 partes. Na primeira parte apresenta-se uma análise crítica e reflexiva da intervenção pedagógica em duas turmas de 5.º ano de escolaridade, numa instituição no Centro da cidade de Lisboa. Na segunda parte, apresenta-se o estudo subordinado ao tema “Perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre a prescrição de trabalhos para casa”. Este estudo visou estudar as perspetivas de professores sobre a prescrição de trabalhos para casa no processo de ensino e aprendizagem no 1.º CEB. Em conformidade com as finalidades, identificaram-se os seguintes objetivos específicos: (i) Caracterizar as perspetivas dos professores do 1.º CEB sobre a prescrição de TPC na sala de aula; (ii) Descrever o tipo de TPC prescrito pelos professores.; (iii) Identificar o tipo de correção dos TPC utilizada pelos professores.; (iv) Descrever as razões apresentadas pelos professores sobre a influência dos TPC na aprendizagem.; (v) Identificar o tempo despendido pelos alunos na realização dos TPC.; (vi) Descrever as razões para a não realização dos TPC por parte dos alunos.; (vii) Identificar a contribuição dos TPC para a avaliação formativa dos alunos.

Para o desenvolvimento do estudo recorreu-se a uma metodologia de natureza quantitativa, privilegiando-se o inquérito por questionário (online) como técnica de recolha de dados. Participaram no estudo 191 professores do 1.º CEB. O tratamento dos dados foi realizado com recurso *Software Statistical Package for Social Sciences v25* e ao *Excel*.

Os resultados do estudo permitem destacar que a grande maioria dos professores concorda com a prescrição dos TPC e que uma metade dos inquiridos promove a diferenciação pedagógica.

Palavras-chave: trabalhos para casa, prescrição, diferenciação pedagógica, autonomia, avaliação.

ABSTRACT

The main objective of this final report is to reflectively describe and analyze the intervention carried out in Supervised Teaching Practice II, within the scope of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd Cycle of Basic Education, at the Escola Superior de Educação de Lisboa (Lisbon Higher School of Education).

This report is organized in 2 parts. In the first part, a critical and reflective analysis of the pedagogical intervention is presented in two classes with the 5th year of schooling, in an institution in the center of Lisbon. In the second part, the study is presented under the theme “Perspectives of teachers of the 1st Cycle of Basic Education, on the prescription of homework”. This study aimed to study the perspectives of teachers on the prescription of homework in the teaching and learning process in the 1st CEB. In accordance with the purposes, the following specific objectives were identified: (i) Characterize the perspectives of the teachers of the 1st CEB on the prescription of Homework in the classroom; (ii) Describe the type of Homework prescribed by the teachers; (iii) Identify the type of correction of Homework used by teachers; (iv) Describe the reasons given by teachers about the influence of Homework on learning; (v) Identify the time spent by students in carrying out the Homework; (vi) Describe the reasons for the students' failure to perform the Homework; (vii) Identify the contribution of Homework to the formative assessment of students.

For the development of the study, a quantitative methodology was used, favoring the questionnaire survey (online) as a data collection technique. 191 teachers from the 1st CEB participated in the study. Data processing was performed using the Software Statistical Package for Social Sciences v25 and Excel.

The results of the study show that the vast majority of teachers agree with the prescription of homework and that half of the respondents promote pedagogical differentiation.

Keywords: homework, prescription, pedagogical differentiation, autonomy, evaluation.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO..... | 4 |
| 2.1 A Instituição..... | 5 |
| 2.2 As Turmas..... | 6 |
| 2.3 A ação educativa da Orientadora Cooperante..... | 7 |
| 2.4 Problematização dos dados recolhidos no contexto socioeducativo..... | 8 |
| 2.4.1. Objetivos gerais e estratégias globais e de intervenção e de integração curricular..... | 9 |
| 2.5 Processos de regulação e de avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais..... | 11 |
| 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO..... | 13 |
| 4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO..... | 13 |
| 4.1 Apresentação do estudo..... | 19 |
| 4.2. Questões de investigação..... | 20 |
| 4.3. Objetivos específicos do estudo..... | 20 |
| 5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 20 |
| 5.1. O conceito de TPC..... | 23 |
| 5.2. Os modelos de TPC..... | 25 |
| 5.3. Os tipos de prescrição e correção dos TPC..... | 28 |
| 5.4. Diferenciação pedagógica..... | 30 |
| 5.5. Os TPC e a autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem..... | 31 |
| 5.6. Envolvimento familiar na realização dos TPC..... | 32 |

| | |
|---|----|
| 5.7. Quantidade e frequência de prescrição do TPC | 33 |
| 5.8. Os TPC como contributo para a melhoria do desempenho escolar | 34 |
| 5.9. A opinião pública em relação aos TPC | 35 |
| 5.10. Alguns estudos sobre o tema..... | 36 |
| 6. METODOLOGIA..... | 38 |
| 6.1. Natureza do estudo..... | 39 |
| 6.2. Métodos e técnicas de recolha de dados | 40 |
| 6.3. Métodos e Técnicas de análise de dados..... | 41 |
| 6.4. Caraterização da amostra | 41 |
| 6.5. Princípios éticos do processo de investigação | 42 |
| 7. RESULTADOS | 43 |
| 7.1. Perspetivas dos professores sobre os TPC | 44 |
| 7.2. Finalidades dos TPC..... | 44 |
| 7.3 Prescrição e correção dos TPC..... | 46 |
| _7.3.1. Prescrição dos TPC | 46 |
| _7.3.2. Tipos de TPC prescrito pelos professores | 46 |
| _7.3.3. Regularidade na prescrição dos TPC | 47 |
| _7.3.4. Tipo de correção feita pelos professores | 48 |
| _7.3.5. Tempo necessário para realizar os TPC | 49 |
| _7.3.6. Razões para não cumprir os TPC | 49 |
| _7.3.7. Locais onde os alunos realizam os TPC..... | 50 |
| 7.4. Influência dos TPC na aprendizagem e na avaliação | 50 |
| 7.5. Relação entre variáveis..... | 51 |
| 8. CONCLUSÕES | 53 |
| 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 45 |
| REFERÊNCIAS | 51 |
| ANEXOS | 64 |

| | |
|---|----|
| ANEXO A - Horários das Turmas A e B | 65 |
| ANEXO B - Plantas da sala das turmas A e B | 66 |
| ANEXO C - Questionário preenchido pelos professores do 1.º CEB | 70 |
| ANEXO D - Entrevista à Orientadora Cooperante | 71 |
| ANEXO E - Dados obtidos através da relação de variáveis – TESTE ANOVA | 80 |
| ANEXO F - Dados obtidos através da relação de variáveis – TESTE T | 81 |
| ANEXO G - Dados resultantes da relação de variáveis- Teste T | 83 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 Um modelo processual de fatores que influenciam na eficácia do TPC..... | 27 |
| Figura 2 Resultados obtidos através da questão do inquérito: “Quem prescreve os TPC na sua sala de aula?” | 46 |
| Figura 3 Resultados obtidos na questão do inquérito: “Quais as tarefas que envia com maior frequência para os alunos fazerem nos TPC?” | 47 |
| Figura 4 Respostas obtidas através da questão: "Com que frequência prescreve TPC aos seus alunos?" | 48 |
| Figura 5 Resultados obtidos na questão do inquérito: “De que forma costuma corrigir os TPC dos alunos?” | 48 |
| Figura 6 Respostas obtidas através da questão: “De quanto tempo necessitam os alunos para realizarem normalmente os TPC?” | 49 |
| Figura 7 Respostas obtidas através da questão: "Onde costumam os alunos realizar os seus TPC?" | 50 |
| Figura 8 Respostas obtidas através da questão: "Por que razão acho importante que os alunos realizem os TPC?" | 51 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Potencialidades e fragilidades das turmas de 2.º CEB..... | 8 |
| Tabela 2. Objetivos gerais e estratégias de intervenção do 2.º CEB | 10 |
| Tabela 3. Avaliação dos objetivos gerais do 2.º CEB | 11 |
| Tabela 4 Resultados obtidos através do questionário realizado aos professores de 1.º CEB. | 45 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|------|---|
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| EE | Encarregados de Educação |
| OC | Orientadora Cooperante |
| PE | Projeto Educativo |
| PES | Prática Educativa Supervisionada |
| PI | Projeto de Intervenção |
| TEIP | Territórios Educativos de Intervenção Prioritária |
| TPC | Trabalho Para Casa |
| SPSS | Statistical Package for the Social Sciences |
| UC | Unidade Curricular |

1. INTRODUÇÃO

| | " | | "

O presente relatório foi elaborado para a obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB. O relatório foi desenvolvido na Unidade Curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II).

A PES II é um período essencial para que os alunos consigam adquirir as ferramentas essenciais para desenvolver competências na conceção, implementação e avaliação de projetos de intervenção em Educação.

No 2.º CEB a prática desenvolveu-se em duas turmas de 5.º ano no centro da cidade de Lisboa.

Este relatório reflete todo o percurso experienciado ao longo da PES II e integra um estudo intitulado de: *Perspetivas de professores do 1.º CEB sobre a prescrição dos Trabalhos Para Casa*. De forma a desenvolver o estudo estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- (i) Caracterizar as perspetivas dos professores do 1.º CEB sobre a prescrição de TPC.;
- (ii) Descrever o tipo de TPC prescrito pelos professores.;
- (iii) Identificar o tipo de correção dos TPC utilizada pelos professores.;
- (iv) Descrever as razões apresentadas pelos professores sobre a influência dos TPC na aprendizagem.;
- (v) Identificar o tempo despendido pelos alunos na realização dos TPC.;
- (vi) Descrever as razões para a não realização dos TPC, por parte dos alunos.;
- (vii) Identificar a contribuição dos TPC para a avaliação formativa dos alunos.

No que respeita à sua estrutura este Relatório Final, encontra-se dividido em seis capítulos principais e dentro dos vários capítulos encontram-se os respetivos subcapítulos que são essenciais para a compreensão deste trabalho.

No primeiro capítulo encontra-se uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB. A mesma está consubstanciada na caracterização da Instituição, das turmas, dos princípios da ação educativa da Orientadora Cooperante (OC), da problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção e, finalmente, dos processos de regulação e de avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos.

No segundo capítulo apresenta-se uma análise crítica e reflexiva da prática ocorrida no 2.º CEB.

Posteriormente, no terceiro capítulo apresenta-se o estudo empírico, iniciando-se pelo tema e problema do objeto de estudo, os respectivos objetivos gerais e específicos bem como, as questões de investigação. Ainda neste capítulo, justifica-se a pertinência da escolha do tema.

Em seguida, no quarto capítulo é apresentada a fundamentação teórica, ou seja é definido o quadro conceitual de suporte ao estudo. Este capítulo inicia-se pela definição dos conceitos principais e para além de outros temas associados à problemática, são apresentados estudos sobre o tema, realizados no contexto nacional e internacional.

No capítulo seguinte, apresenta-se a Metodologia. É neste capítulo que após identificado o objeto de estudo e respetivas questões, que se apresentam os objetivos (geral e específicos), bem como as opções metodológicas (tipo de estudo, métodos e técnicas de recolha e análise de dados). O capítulo termina com referências a aspetos éticos e deontológicos do processo de investigação.

Finalmente no último capítulo são apresentados os resultados e a sua discussão seguidas das conclusões do estudo. Apresentam-se ainda as Considerações Finais, onde se refere de que forma o estudo se revelaria importante para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, as referências e anexos.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO

| ' ' | | ' ' |

2.1 A Instituição

O estágio da PES II decorreu numa instituição de ensino público, se de agrupamento, localizada no centro da cidade de Lisboa.

Este agrupamento faz parte da rede de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este projeto tem como objetivo servir os alunos de diferentes proveniências e contextos socioeconómicos muito diversificados. É importante reforçar que os alunos que frequentam o agrupamento são provenientes, sobretudo, de bairros pertencentes ao centro de Lisboa, com condições de habitação e salubridade bastante desfavorecidas. É relevante salientar que existe um número significativo de estudantes oriundos de concelhos limítrofes e de outras zonas de Lisboa e com nacionalidade não portuguesa.

O agrupamento rege-se pelos princípios do respeito pelo outro, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor e qualidade. A sua missão é a “proporcionar a cada indivíduo, . . . independente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidade de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem . . . formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido” (Projeto Educativo, 2017-2021, p. 5).

Com o intuito de dar resposta ao grande objetivo da escola “ser um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa” definiram-se no agrupamento as seguintes finalidades educativas: (i) melhorar o ensino e a aprendizagem; (ii) prevenir o abandono, absentismo e indisciplina na escola e (iii) gerir e organizar todo o funcionamento da escola.

A população escolar de 1489 alunos era constituída por 8 turmas de Educação Pré-escolar, 18 turmas de 1.º Ciclo, 10 turmas de 2.º Ciclo, 16 turmas de 3.º Ciclo e 12 turmas de Educação de Adultos. Relativamente à equipa de docentes e funcionários, a mesma é constituída por 80 docentes do quadro, 28 docentes contratados, 2 técnicos superiores, 7 técnicos assistentes e 34 assistentes operacionais.

2.2 As Turmas

A intervenção foi realizada em duas turmas do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, as turmas *A* e *B*. As turmas eram ambas constituídas por 22 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos. A turma *A* conta com 13 alunos do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A turma *B* tem 15 alunos do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Relativamente à origem dos alunos, a turma *A* é bastante heterogénea, devido à variedade de nacionalidades dos alunos, entre as quais, romena, filipina, angolana, alemã, italiana, indiana, guineense, são tomense, brasileira, chinesa e cazaquistanesa. No que diz respeito à turma *B* é também composta por alunos de diferentes nacionalidades, como, moçambicana, guineense, cabo verdiana, brasileira e portuguesa.

Ao nível dos aspetos psicopedagógicos, as turmas manifestam pouco interesse e motivação pelas aprendizagens, e pouca curiosidade pelos conteúdos abordados. Ambas as turmas revelam pouca autonomia, com reduzidas competências de responsabilidade e com poucos hábitos de trabalho/estudo. Foi possível verificar, em ambas as turmas, que os resultados escolares obtidos pelos alunos no período anterior foram pouco satisfatórios quer na disciplina de Português como na de História e Geografia de Portugal.

No que diz respeito ao comportamento em sala de aula, tanto a turma *A* como a *B* respeitam as regras dentro da sala, apesar de mostrarem alguma dificuldade em cumprir as regras reguladoras do discurso oral. Revelam ainda alguma resistência em realizar as tarefas propostas pela professora e mostram pouca responsabilidade na realização dos trabalhos de casa propostos.

Integram as duas turmas alunos que apresentam diagnósticos e/ou características que merecem particular atenção. Numa das turmas foram avaliadas duas alunas com défice cognitivo, abrangidas pelo decreto lei nº 54/2018, de 6 de julho. Ambas as alunas beneficiam de apoio dentro da sala de aula. Existe também, na outra turma, uma criança com síndrome de asperger e outra com défice cognitivo que é igualmente acompanhada por uma técnica superior em sala de aula. Nos casos referidos, são tidas em conta estratégias de diferenciação pedagógica.

Através dos dados aos quais se teve acesso, mais concretamente, no que diz respeito ao contexto familiar, a grande maioria dos alunos das duas turmas vive com o

agregado familiar original (pais e irmãos). O contexto socioeconómico da maioria dos alunos é médio-baixo, passando uma boa parte deles por necessidades bastante carenciadas.

2.3 A ação educativa da Orientadora Cooperante

A orientadora cooperante utiliza na maioria um método de ensino expositivo. O método expositivo é um método centrado nos conteúdos. Caracteriza-se pela transmissão oral da informação, conhecimentos, ou conteúdos, por parte do professor onde a participação dos alunos é reduzida. A estrutura, bem como a sequência dos conhecimentos e tipo de conteúdos são sempre fixados pelo professor. Não obstante, percebe-se por parte do professor uma preocupação em desenvolver nas turmas competências que são influenciadas por métodos mais centrados nos alunos.

Ainda assim, ao recorrer a um método de ensino bastante expositivo, pode-se afirmar que utiliza um a abordagem tradicional dos conteúdos e, com isto, a participação do aluno torna-se mais passiva pois, o seu envolvimento é menor na construção dos seus próprios conhecimentos.

Em relação à organização e gestão do processo de ensino de aprendizagem, as turmas possuem um horário que contempla todas as disciplinas estabelecidas no currículo (cf. Anexo A).

As salas de aulas de cada uma das turmas, são espaços confortáveis e com boas condições de luminosidade, bastante adequadas à prática de ensino, mas, com poucos recursos. Em sala, é privilegiada como modalidade de trabalho, o trabalho individual e algumas vezes a pares.

A orientadora cooperante recorria com frequência a instrumentos de planificação mais concretamente nos momentos de avaliação e regulação das aprendizagens.

No que respeita ao processo de regulação e avaliação, estão implementados através de uma avaliação contínua. Esta avaliação contínua das aprendizagens dos alunos é feita regularmente, através de minifichas de avaliação e/ou questões de aula. É importante referir que, para a recolha de informações sobre a ação educativa da

orientadora cooperante e aspetos relevantes da turma foi necessário recorrer a uma entrevista (cf. Anexo D).

2.4 Problematização dos dados recolhidos no contexto socioeducativo

Este capítulo foca-se nas potencialidades e fragilidades globais dos alunos que foram identificadas ao longo do período de observação e na caracterização do contexto socioeducativo, assim como a definição da problemática e dos objetivos gerais de intervenção que nortearam a intervenção pedagógica. As potencialidades e fragilidades da turma encontram-se sintetizadas, na tabela 1, que em seguida se apresenta. Os dados expressos na tabela resultam da diagnose realizada no início do estágio.

Tabela 1.

Potencialidades e fragilidades das turmas de 2.º CEB

| Potencialidades | Fragilidades |
|--|---|
| <p>Competências transversais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatia com a professora; • Participativos; • Cumprimento das regras dentro da sala de aula (comparativamente com os problemas de indisciplina existente na escola). | <p>Competências transversais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades no cumprimento das regras reguladoras do discurso oral: saber ouvir e não interromper quem está a falar; • Dificuldades de concentração e comunicação; • Pouca autonomia; • Poucos hábitos de estudo; • Ritmo de trabalho lento; • Pouco assíduos; • pouco responsáveis com o seu material escolar; • Incumprimentos das tarefas propostas em sala de aula. |
| <p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para a realização de tarefas mais lúdicas; • Motivados para as tarefas escolares. | <p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita (planificação, textualização e revisão); • Compreensão leitora; • Ausência de motivação para a leitura; • Leitura pouco fluente e expressiva; • Conteúdos Gramaticais. |

| História e Geografia de Portugal | História e Geografia de Portugal |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Motivados para a disciplina; • Curiosos; • Conhecimento de acontecimentos históricos não abordados; • Diversidade cultural. | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na interpretação de documentos históricos; • Dificuldades em localizar informação relevante. |

2.4.1. Objetivos gerais e estratégias globais e de intervenção e de integração curricular

Através da análise das potencialidades e fragilidades das turmas bem como, do contexto educativo foi possível identificar um leque de questões-problema que foram bastante prioritárias para a intervenção que se desenvolveu com as turmas. A problematização efetuada ao contexto socioeducativo permitiu a identificação das seguintes questões-problema, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal:

- (i) Que tipo de atividades promover e que materiais utilizar para melhorar a participação e comunicação dos alunos em atividades de leitura?
- (ii) Que tipo de atividades/estratégias utilizar para melhorar a leitura e compreensão de diferentes fontes de informação?
- (iii) Que tipo de atividades/estratégias utilizar para melhorar a produção escrita?
- (iv) De que forma a leitura e a escrita como construção do conhecimento poderão contribuir para a melhoria da compreensão de diferentes fontes de informação?

A análise das questões-problema permitiu chegar à problemática central que norteou o trabalho de intervenção: *De que forma a participação ativa dos alunos nas diferentes atividades pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e competências histórico-geográficas?*

A análise dos dados apresentados permitiu a emergência dos objetivos gerais de intervenção e, conseqüentemente, da identificação das estratégias globais que permitiram procurar alcançar esses objetivos gerais. Em conformidade, pode-se verificar na tabela 2 os objetivos gerais e as respetivas estratégias de intervenção que foram desenvolvidas.

Tabela 2.

Objetivos gerais e estratégias de intervenção do 2.º CEB

| Objetivos Gerais | Estratégias de Intervenção |
|--|--|
| 1. Desenvolver competências de leitura e compreensão de diferentes fontes de informação na construção de conhecimento. | 1. Dinamização de sessões de leitura orientadas, com recurso a fichas e/ou guiões de apoio à leitura de textos e/ou obras; 2. Leitura e interpretação de fontes diversas (fontes escritas, fontes cartográficas, vídeos, imagens e frisos cronológicos). |
| 2. Desenvolver competências de produção escrita. | 1. Planificação, textualização e revisão de produções escritas realizadas a pares ou individual; 2. Construção de textos coletivos a partir de uma planificação conjunta; 3. Realização de atividades de reflexão sobre a qualidade linguística e adequação das produções escritas com vista à autonomia na autocorreção. |
| 3. Desenvolver a autonomia e a responsabilização pelas tarefas individuais a desenvolver dentro e fora da sala de aula. | 1. Implementação de rotinas de trabalho autónomo na sala de aula; 2. Definição de tempos para a realização das tarefas em sala de aula. |

2.5 Processos de regulação e de avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

A modalidade de avaliação sistematicamente adotada foi a avaliação formativa, registada em grelhas de registo, criadas para o efeito. A análise destes registos permitiram adequar os processos e tarefas propostas às necessidades individuais dos alunos. O feedback de avaliação foi utilizado sempre que se considerou pertinente, aspeto que facilitou a progressão dos alunos e lhes permitiu uma maior apropriação dos processos e participação na gestão do seu próprio percurso de aprendizagem.

De forma a verificar se os objetivos gerais e as estratégias selecionadas se adequavam às necessidades de todos os alunos, identificou-se um conjunto de indicadores que permitiram avaliar, progressivamente, esses mesmos objetivos e estratégias adotadas. Na tabela 3, que se segue, apresenta-se a listagem articulada entre os objetivos gerais, estratégias e indicadores.

Tabela 3.
Avaliação dos objetivos gerais do 2.º CEB

| Objetivos Gerais | Estratégias | Indicadores |
|---|---|--|
| 1. Desenvolver competências de leitura e compreensão de diferentes fontes de informação na construção de conhecimento. | 1. Dinamização de sessões de leitura orientadas; 2. Leitura e interpretação de textos diversos; 3. Fichas e/ou guiões de apoio à leitura de textos e/ou obras; 4. Interpretação de fontes escritas, fontes cartográficas, vídeos, imagens e frisos cronológicos; 5. Elaboração de esquemas sínteses de informação. | <ul style="list-style-type: none">• Lê textos em voz alta;• Interpreta diferentes tipos de texto;• Compreende o sentido dos textos;• Organiza informação contida num texto;• Faz inferências a partir da informação contida no texto.• Interpreta diferentes fontes de informação (fontes escritas; fontes cartográficas, vídeos, imagens e frisos cronológicos);• Seleciona informação pertinente da fonte. |
| 2. Desenvolver competências de produção escrita. | 1. Planificação, textualização e revisão de produções escritas | <ul style="list-style-type: none">• Planifica a escrita de textos.• Redige corretamente. |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>realizadas a pares ou individual;</p> <p>2. Construção de textos coletivos a partir de uma planificação conjunta;</p> <p>3. Realização de atividades de reflexão sobre a qualidade linguística e adequação das produções escritas com vista à autonomia na autocorreção.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Respeita as regras de ortografia. • Respeita as regras de pontuação. • Mobiliza vocabulário específico do tema do texto. • Revê o texto escrito. • Colabora com os colegas na planificação, textualização e revisão de texto. |
| <p>3. Desenvolver a autonomia e a responsabilização individual pelas tarefas a desenvolver dentro e fora da sala de aula.</p> | <p>1. Implementação de rotinas de trabalho autónomo na sala de aula;</p> <p>2. Definição de tempos para a realização das tarefas em sala de aula.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza as tarefas que são propostas; • Realiza as tarefas nos tempos definidos; • Revela autonomia na realização das tarefas propostas. |

No que respeita à avaliação implementaram-se momentos de autoavaliação da intervenção que se revelaram fundamentais para que os alunos adquirissem consciência dos processos e da sua participação no decorrer das atividades. Ao longo do processo de avaliação tanto as professoras estagiárias como os alunos tiveram um papel ativo na sua realização. Ou seja, este modo de avaliação, “não visa a sanção e a punição do aluno, porque os seus erros são considerados normais no percurso de aprendizagem, devendo, por isso, ser objecto de exploração e análise” (Ferreira, 2007, p. 28).

É importante referir que a avaliação da comunicação, melhorou igualmente a comunicação entre os alunos e o professor e facilitou na aprendizagem dos alunos. No nosso entender, o professor tem um papel fundamental na implicação dos alunos nos processos e coloca-os no centro do processo de ensino e de aprendizagem.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA
NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo do relatório tem como objetivo refletir de forma fundamentada sobre a prática pedagógica realizada no 2.º CEB.

Esta reflexão incide, essencialmente, sobre os seguintes tópicos: (i) a relação pedagógica; (ii) a organização do espaço; (iii) a gestão do tempo; (iv) o processo de ensino e aprendizagem; (v) o processo de regulação e avaliação das aprendizagens e comportamentos sociais; e (vi) a diferenciação pedagógica.

Visto que foi a primeira vez que foi desenvolvida prática educativa em 2.º CEB e em comparação com a prática pedagógica desenvolvida em 1.º CEB, pode-se perceber grande diferença, particularmente na relação pedagógica estabelecida com os alunos. Para Ranguetti (2013), a relação pedagógica é o “conjunto de relações pedagógicas que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa” (p.3). Apesar de se ter sempre conseguido estabelecer relações pedagógicas com todos os alunos sentiu-se diferença em relação a alunos mais novos pois como o nível de maturidade acaba por ser maior, pois como o nível de maturidade acaba por ser maior estes alunos mostram-se mais autónomos. Foi possível verificar que, o facto de os alunos terem um professor para cada disciplina (pluridocência), com o qual não estão diariamente e também só estão em períodos de 45 minutos ou 90 minutos, faz com que não se desenvolva uma afetividade mais profunda com os alunos. Estes alunos que frequentam o 2.º CEB encontram-se a entrar na fase da adolescência que, como todos sabemos, é uma época em que os alunos mostram maior preocupação em criar relações com os colegas/amigos do que propriamente com os professores. Pode-se mesmo constatar que os alunos têm uma enorme preocupação em criar grupos de trabalho com quem se identificam e mostram até alguma “ansiedade” quando é o professor a organizar os grupos de trabalho. Também nestas turmas de 2.º CEB percebeu-se uma maior rivalidade entre os alunos.

Outro aspeto a realçar é a organização do espaço da sala de aula. As salas encontram-se em formato de U, num dos casos, e, noutro caso, em três filas verticais viradas para o quadro (cf. Anexo B). As salas dispunham de vários quadros de cortiças onde eram afixados ao longo do ano letivo alguns trabalhos realizados individualmente ou em grupo pelos alunos. A secretária da docente encontrava-se virada para os alunos e todas as salas tinham um quadro branco, um projetor e um computador de utilização exclusiva do professor. É de referir que o facto de os alunos terem várias disciplinas em

que por vezes não ocorrem na mesma sala faz com os mesmos não tenham tanto um sentimento de pertença pela sala de aula.

No que diz respeito à gestão do tempo, no 2.º CEB já não existe tanta flexibilidade no horário escolar pois cada disciplina tem a sua duração e os prolongamentos das aulas implica que haja atrasos nas aulas seguintes. Por outro lado, existe ainda a preocupação das turmas do mesmo ano escolar manterem o mesmo ritmo, ou seja, estarem a abordar as mesmas matérias mais ou menos ao mesmo tempo de forma a que as Fichas de Avaliação sejam iguais ou muito idênticas para as várias turmas. As Provas de Aferição, neste caso do 5.º ano, foram ao longo do estágio uma preocupação revelada pela orientadora cooperante, dada a obrigatoriedade de preparar os alunos para o momento de avaliação e gestão do tempo durante a prova. Outra preocupação dos professores deste nível e ano de ensino é o cumprimento do programa e conteúdos programáticos para a prova uma vez que essa avaliação tem implicações na avaliação final dos alunos. Importa ainda referir que no que respeita à regulação dos processos de avaliação no 2.º CEB, a avaliação sumativa realizada através de fichas de trabalho, assume um peso maior do que no nível de ensino anterior. A este respeito, Fonseca (2012) refere que, o percurso dos alunos comparativamente com o 1.º CEB não é tão valorizado.

Um dos aspetos que se revelou como preocupante por parte das professoras estagiárias relacionou-se com o facto do professor avançar nos conteúdos mesmo com o conhecimento que há alunos que não acompanham e que ficam para trás. Esta preocupação é mais evidente nos alunos que não têm o português como língua materna, uma vez que não conseguem seguir o ritmo da maioria dos alunos da turmas, como consequência da barreira linguística. Esta dificuldade identificada levou-nos a preparar materiais adequados aos níveis de compreensão e desenvolvimento destes alunos.

A gestão do tempo é um aspeto que conduz a constrangimentos no desenvolvimento do trabalho do professor (mais acentuadamente no trabalho das estudantes estagiárias pela ausência ou insuficiente experiência). Como sabemos, cada aluno tem o seu estilo de ritmo de aprendizagem que se deve respeitar. É um direito de todos os alunos.

No que respeita aos processos de ensino foi possível verificar em ambas as turmas, tal como se referiu anteriormente, que o mesmo era centrado no professor. Apesar de

vários alunos terem interesse em participar, por vezes, não lhes era dado esse espaço uma vez que nem sempre as suas intervenções eram pertinentes o que perturbavam o funcionamento da aula. Invariavelmente a aula iniciava-se com a escrita do sumário seguida da apresentação em *Powerpoint* dos temas a lecionar. Em seguida era proposto os alunos que realizavam exercícios sobre os conteúdos abordados. Estes processos determinam atitudes passivas por parte dos alunos, uma vez que o modelo de ensino se centra exclusivamente na transmissão do conhecimento do professor para o aluno.

Convém referir que os ambientes de aprendizagem onde, os alunos, se sentem confortáveis, são fator de ligação afetiva com o professor e com o saber. A este propósito, Freinet (1988) é de opinião que “não é suficiente transmitir conhecimentos, embora estes sejam indispensáveis. ... é imprescindível auxiliar os alunos a desenvolverem a atitude de caminhar em busca do conhecimento; despertar neles a paixão pelo saber, pela descoberta, pela aquisição e construção da cultura” (p.16).

Se assim não for o autor considera que o aluno perde o interesse pelo conhecimento e conseqüentemente pelas tarefas escolares.

Ao longo da intervenção das professoras estagiárias na PES II procurou-se infletir estes processos. Procurou-se implicar os alunos nos processos de aprendizagem e autoavaliação. Do mesmo modo, as atividades propostas foram pensadas tendo em atenção as especificidades do grupos de alunos. Os objetivos do Projeto de Intervenção (PI) focava-se precisamente na participação ativa dos alunos nas tarefas de modo a contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e nas competências histórico-geográficas nos mesmos. Desenvolveu-se assim, sempre que possível, atividades dinâmicas de forma a motivar os alunos e a contribuir para a sua participação ativa e interventiva na aprendizagem. É importante referir que para motivar os alunos também se realizaram trabalhos em pequenos grupos e houve momentos em que os alunos deram a sua opinião sobre determinados temas de forma a se apropriarem das suas aprendizagens e darem significado às mesmas.

Por fim, mas não menos importante, é imprescindível refletir sobre os processos de diferenciação pedagógica. A diferenciação pedagógica consiste em prestar atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular (Tomlinson e Allan, 2002). Para Niza (2015), as atividades pedagógicas diferenciadas visam também a obtenção de

êxito por parte de todos os alunos e tem como referência os documentos normativos regulamentares do processo de aprendizagem dos alunos do ensino básico. Em ambas as turmas, foram aplicadas algumas estratégias de diferenciação pedagógica. Tais como, fichas de trabalho adaptadas, Fichas de Avaliação também elas adaptadas segundo as necessidades dos alunos e acompanhamento por um professor de apoio em determinados dias específicos da semana a alunos referenciados acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018. Tal como refere Henrique (2011), em 2.º CEB a estratégia de diferenciação pedagógica passa por adaptação das fichas de trabalho disponibilizadas aos alunos que constituem o grupo turma.

Em conclusão, esta análise crítica revelou-se deveras importante para o meu percurso profissional pois permitiu que se refletisse sobre temas e aspetos importantes que, estão diariamente presentes na minha futura vida profissional. Em suma, esta análise fez com que se refletisse sobre a importância do papel do professor e particularmente na necessidade de criação de ambientes pedagógicos acolhedores, que apelem à participação de todos, onde a metodologia de trabalho de projeto se pode revelar uma ferramenta motivadora para estes alunos e promotora de aprendizagens significativas, relacionadas com os interesses dos alunos, com particular atenção, obviamente, para as necessidades específicas de cada um.

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | " | | "

4.1 Apresentação do estudo

Os TPC são um tema não consensual, tanto na comunidade educativa como na sociedade em geral, no que diz respeito à sua importância e utilidade. Muitos se perguntam se realmente são úteis, se realmente são essenciais para a aprendizagem ou, se por outro lado, não tiram tempo aos alunos e às suas famílias.

Os TPC são uma tarefa habitualmente prescrita pelo próprio professor e em raros contextos, prescrita pelos alunos e/ou por ambos. São normalmente realizados em casa, tal como o nome indica, muitas vezes na presença dos pais ou de outros familiares.

Ao longo da Licenciatura e Mestrado, teve-se sempre bastante curiosidade em estudar e aprofundar a importância que os TPC têm no processo de ensino e aprendizagem no 1.º CEB. Inicialmente, pretendia verificar este impacto na ótica de professores, alunos e encarregados de educação. Porém, devido à pandemia COVID-19 e por dificuldades de acesso aos outros sujeitos, consequência do confinamento social em que todos vivíamos, decidiu-se estudar o tema, apenas na ótica dos professores do 1.º CEB.

Ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada experienciada foi possível constatar diferentes abordagens relativamente à prescrição e correção dos TPC. Logo no primeiro ano de Licenciatura em contexto de estágio numa turma de 1.º CEB, a docente muito raramente prescrevia Trabalhos para Casa. Apenas o fazia quando os alunos não conseguiam terminar as tarefas em aula. Porém, e contrariamente às expectativas da estudante estagiária muitos dos alunos, quase diariamente, liam em casa de modo voluntário, textos do manual para treinarem a sua competência leitora. Dada a controvérsia do tema e as dúvidas que o mesmo tem vindo a suscitar ao longo dos tempos em professores, pais, alunos e até na própria comunicação social, considera-se o tema de grande interesse e relevância para a comunidade científica. Em conformidade, é propósito estudar as perspetivas de professores do 1.º CEB sobre a prescrição de trabalhos para casa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Identificado o objetivo geral é agora tempo de problematizar o tema e identificar algumas questões de investigação, bem como os objetivos específicos que sustentarão este estudo. Far-se-á nos subpontos seguintes.

4.2. Questões de investigação

Em primeiro lugar, será apresentada a questão de partida deste estudo e, em seguida, as questões de investigação que irão especificar a questão principal. Por fim, serão apresentados os objetivos gerais e específicos do estudo.

Segundo as experiências vivenciadas pela investigadora definiu-se a questão-problema principal “Quais as perspectivas dos professores do 1.º CEB sobre a prescrição dos TPC no processo de ensino e aprendizagem?”. De forma a estabelecer um fio condutor, tal como defende Quivy & Campenhoudt (1998), foram identificadas questões de investigação específicas que se apresentarão em seguida.

- Qual será a opinião dos professores sobre os TPC?
- Que tipo de atividades são prescritos para TPC, pelos professores?
- Que tipo de correção fazem os professores nos TPC?
- Será que os TPC auxiliam na aprendizagem dos alunos?
- Será que os alunos despendem demasiado tempo com a realização dos TPC?
- Quais as razões apresentadas pelos alunos para a não realização dos TPC?
- Será que os professores consideram os TPC na avaliação dos alunos?

4.3. Objetivos específicos do estudo

Tendo como base a questão principal e as questões específicas, consideram-se como objetivo geral estudar as perspectivas de professores do 1.º CEB sobre a prescrição dos trabalhos de casa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em conformidade com as questões de investigação e o objetivo geral definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- i. Caracterizar as perspectivas dos professores do 1.º CEB sobre a prescrição de TPC;
- ii. Descrever o tipo de TPC prescrito pelos professores.
- iii. Identificar o tipo de correção dos TPC utilizada pelos professores.

- iv. Descrever as razões apresentadas pelos professores sobre a influência dos TPC na aprendizagem.
- v. Identificar o tempo despendido pelos alunos na realização dos TPC.
- vi. Descrever as razões para a não realização dos TPC, por parte dos alunos.
- vii. Identificar a contribuição dos TPC para a avaliação formativa dos alunos.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | " | | "

Neste ponto pretende-se apresentar o quadro concetual que sustentará este estudo. Porém, num primeiro momento apresenta-se a definição dos principais conceitos associados ao objeto de estudo.

5.1. O conceito de TPC

O Trabalho Para Casa, conhecido por todos pelas siglas TPC é um conceito bastante familiar tanto na comunidade escolar como na sociedade em geral, por ser uma tarefa de aprendizagem ou consolidação da aprendizagem prescrita normalmente pelos professores aos alunos para ser realizada fora da sala de aula.

Tal como defende Cooper (1989), os TPC são as “tarefas prescritas aos alunos pelos professores e que devem ser efetuadas fora do horário escolar”. Esta ideia é também sustentada por Pedro et al. (2008), estes referem que os TPC são “o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização.”

Cooper (1989) defende ainda que o TPC é constituído por três etapas: a primeira é a prescrição do trabalho, a segunda é a realização do trabalho e a terceira é a correção do mesmo.

Mas, nem todos os autores estão de acordo com estas definições pois as mesmas não seguem algumas das metodologias de Educação moderna. Quer isto dizer, que estes conceitos não colocam o aluno num papel ativo nem no centro do processo de aprendizagem. Ou seja, atribuem ao aluno um papel passivo que cumpre apenas aquilo que lhe é pedido ao invés de pesquisar ou criar (Ballenato, 2008). Nos dias de hoje, em muitas escolas, são para além dos professores, os alunos que prescrevem os TPC pois, como mencionado anteriormente, nas metodologias ativas o aluno assume um papel de autorregulação da aprendizagem. O conceito de autorregulação de aprendizagem manifestou-se na década de 1980, sob o princípio de que qualquer aprendiz deve ser encorajado a assumir responsabilidade pela condução do seu projeto de aprender, isto é, o que aprende e como aprende (Richards & Schmidt, 2002; Veiga Simão, Frison & Machado, 2015). Sabe-se que um aluno quando motivado para uma determinada tarefa,

acaba por dar-lhe mais valor e, conseqüentemente, empenhar-se mais. Tal como afirma Zimmerman (1990), existe uma correlação forte entre a capacidade de um aluno definir e cumprir objetivos e a sua percepção de autoeficácia, o que nos dirige automaticamente para a relação entre a sua motivação e autopercepção ou confiança.

5.2. Os modelos de TPC

Ao longo das últimas décadas, alguns autores têm vindo a apresentar modelos de prescrição de TPC, afirmando que os mesmos têm aspetos positivos para o desempenho escolar dos alunos na sala de aula.

A este respeito, Cooper e colaboradores (2001), propõem 3 modelos caracterizados do seguinte modo:

O primeiro modelo é o de Coulter (1979, cit. por Cooper et al. 2001) que prevê a divisão da tarefa dos TPC em três fases. A primeira fase consiste na prescrição do TPC aos alunos, momento em que o professor deverá motivar os alunos e apresentar instruções para a realização correta da tarefa, e dessa forma obter um bom desempenho do aluno. É importante reforçar que este primeiro momento é de enorme importância pois o professor assume o papel de motivador dos alunos. Depois, é o aluno que decide se realiza ou não os TPC. A segunda fase é a da casa-comunidade, onde o desempenho do aluno está dependente de certos “facilitadores” como por exemplo, alguém que apoie o aluno durante a realização da tarefa, os materiais disponíveis para a realização da mesma mas, também da própria capacidade que o aluno tem para a realização da tarefa. A terceira e última fase, é a da verificação e acompanhamento dado ao aluno sobre o TPC em contexto da sala de aula. Ainda segundo Coulter (1979), o feedback e a relação do TPC com a aula afetam positivamente os resultados dos alunos nos testes, permite melhorar as atitudes dos alunos e promove o aproveitamento escolar.

Outro modelo apresentado por Cooper (2001) é o de Keith e colaboradores que, com base em dados da High School and Beyond, testou, em 1982, o modelo que relaciona a quantidade de tempo gasto com o TPC e as notas dos alunos nesta escola. Para isto usou a raça e o background familiar – o nível educativo dos encarregados de educação e a profissão – como variáveis exógenas que afetam a capacidade dos alunos e as suas áreas de interesse (Keith, 1982, cit. por Cooper et al. 2001).

Em suma, verifica-se que o modelo de Keith não inclui as variáveis da fase inicial da aula, nem a verificação e análise das tarefas realizadas durante a aula ao contrário do que acontece no modelo de Coulter. Apesar disso, é mais rico nas variáveis dos fatores relativos à história familiar do aluno (Mourão, 2004, p. 26).

Apenas Keith realizou testes ao seu modelo conseguindo chegar à conclusão em todas as análises de que existem efeitos diretos e significativos do TPC no desempenho escolar dos alunos (Mourão, 2004, p. 26).

O terceiro e último modelo é apresentado pelo próprio Cooper e colaboradores (2001) na sua revisão de literatura, e à semelhança do que é descrito anteriormente no modelo de Coulter, é um modelo temporal do processo de TPC. Com este modelo, Cooper mostra preocupação em incorporar todas as variáveis como potenciadoras do impacto do TPC nos resultados educacionais.

Tal como o modelo de Coulter, este modelo divide-se em três fases: a primeira a prescrição do TPC, a segunda a realização do TPC no contexto casa-comunidade e a terceira a verificação do TPC, realizada em sala de aula. Deste modo, o modelo de Cooper engloba as variáveis exógenas como características dos próprios alunos (eg. capacidade, motivação, hábitos de estudo), a disciplina curricular e o ano de escolaridade. Já no que diz respeito às características de raça e background apresentadas no modelo de Keith as mesmas não se incluíam nas variáveis exógenas das características dos alunos, pois estão patentes no contexto casa-comunidade, apresentada também por Cooper. Para além disto, nenhum dos modelos apresentados anteriormente a este incorporava as características da tarefa prescrita como variável, sendo Cooper pioneiro nesta matéria (Mourão, 2004, p. 28).

Por fim, na figura 1 é apresentado uma versão, mais atual, do modelo de Cooper (2001, p.11) onde se pode visualizar os fatores que influenciam na eficácia do TPC:

Figura 1

Um modelo processual de fatores que influenciam na eficácia do TPC

| Factores exógenos | Características da tarefa | Factores iniciais da aula | Factores casa-comunidade | Factores do acompanhamento posterior na aula | Efeitos nos resultados |
|---|---|--|--|--|---|
| Características do aluno: . Capacidade . Motivação . Hábitos de estudo Disciplina curricular Ano de escolaridade | Carga Objectivo Área de competência utilizada Grau de individualização Grau de escolha Prazos de realização Contexto social | Disponibilização de materiais Facilitadores: . Abordagens sugeridas . Ligações ao currículo . Outros racionais | Competidores do tempo do aluno Ambiente em casa: . Espaço . Luz . Silêncio . Materiais Envolvimento de terceiros: . Pais . Irmãos mais velhos . Outros alunos | Feedback: . Comentários escritos . Avaliação/Nota . Incentivos Testagem/avaliação de conteúdos relacionados Utilização para discussão na aula | Completamento e nível de desempenho na execução da tarefa Efeitos positivos: . Académicos imediatos . Académicos a longo prazo . Não académicos parentais Efeitos negativos: . Saturação . Parentais . Batota . Aprofundamento do fosso entre alunos |

Nota. Cooper (2001, p.11)

5.3. Os tipos de prescrição e correção dos TPC

Relativamente aos TPC prescritos, o professor pode prescrever um TPC que ocupe mais ou menos tempo aos seus alunos. Mas, apesar disso sabemos que os alunos não têm todos as mesmas capacidades e, conseqüentemente, uns necessitam de mais tempo para adquirir conhecimentos ou competências do que outros. Segundo este conceito, o professor pode prescrever TPC com maior ou menor frequência. O que Trautwein (et al., 2002) defende, é que as turmas onde os professores prescrevem com maior frequência TPC, os alunos atingem melhores resultados (Mourão, 2004, p. 47). Os mesmos autores (Trautwein et al., 2002) reforçam que a frequência e a duração do TPC são dois pontos totalmente distintos. Ou seja, a frequência de realização de TPC mostra uma melhoria no desempenho e aproveitamento escolar enquanto que, a duração do TPC pouco ou nada revela no aproveitamento escolar dos alunos. Para estes autores, isto acontece porque as tarefas provavelmente serão mais elaboradas. Este estudo apresenta outro tipo de questões relacionadas com o TPC, mais concretamente, quanto à sua qualidade e tipologia, que em tudo dependem do professor.

Segundo Cooper (2001), o objetivo principal do TPC pode ser instrutivo ou não instrutivo.

Se for um TPC instrutivo poderá apresentar várias razões tais como:

(i) A prática, quando o objetivo do professor é reforçar a matéria lecionada, ou que os alunos pratiquem as competências adquiridas em sala de aula; (ii) A preparação, quando o professor pretende que os alunos pesquisem, recolham informação e/ou estudem sobre um tema que irá ser abordado na próxima aula (eg. Pesquisas bibliográficas); (iii) O alargamento, quando o professor deseja que os alunos transportem os conhecimentos ou competências adquiridas anteriormente, para a matéria que estão a aprender naquele momento; (iv) A integração, quando o professor pretende que os alunos integrem conhecimentos e competências já adquiridos (eg. elaboração de esquemas-síntese).

Se a componente do TPC for não instrutiva o professor pode prescrever com intuito de estabelecer uma ligação entre o aluno e o EE. Ou seja, poderá com isto verificar se existe ou não um acompanhamento por parte de terceiros na realização das tarefas que são propostas. O professor pode também prescrever este tipo de TPC com o objetivo de

cumprir diretivas escolar (este tipo de TPC ocorre com frequência nos EUA devido ao seu histórico relativo ao TPC), ou ainda para punir os alunos (Mourão, 2004, pp. 47-52).

É importante referir que os TPC têm ainda como objetivo desenvolver competências de escrita, de leitura, de memorização e de articulação entre os conteúdos (Mourão, 2004, p. 45).

Outro aspeto a ter em conta é o grau de individualização que transpomos para o TPC que prescrevemos aos alunos, ou seja, o TPC poderá ser uma tarefa de cariz individual, ou um trabalho de grupo para ser realizado em casa ou fora da sala de aula.

Importa também referir que, o grau de escolha que os alunos têm em relação ao tipo de TPC prescrito é um aspeto a ter em conta (Mourão, 2004, p. 45). Na sua grande maioria os professores apresentam tarefas aos alunos de cariz obrigatório. Mas, se a tarefa for motivadora o suficiente não serão os próprios alunos a voluntariarem-se para a realizar? Se isto for possível de verificar, poderemos estar a presenciar uma mudança de atitudes por parte dos alunos em relação aos trabalhos para casa que, conseqüentemente, conduzam a uma mudança a nível escolar.

Por fim, mas não menos importante, os TPC têm normalmente uma vertente imediata, ou seja, são prescritos pelo professor para a aula seguinte mas, por vezes, podem ser prescritos com um prazo mais alargado. Este segundo acontece quando por exemplo, o professor pede para os alunos realizarem trabalhos de grupo.

5.4. Diferenciação pedagógica

É importante referir que os alunos não são todos iguais, cada um tem as suas capacidades e o seu ritmo de trabalho. Por isso, no contexto de prescrição e desenvolvimento dos TPC, o professor deve promover uma aprendizagem diferenciada. Perrenoud (1997) afirma que, diferenciar é criar e colocar em funcionamento uma forma de organização que integre dispositivos didáticos, colocando o aluno na situação mais favorável para aprender.

Sabemos que, os alunos, na sua grande parte, vêm os TPC como uma repetição dos conteúdos abordados em aula que, muitas vezes, nada acrescentam ao conhecimento do aluno. Araújo (2009) refere que, os TPC são aceites pelos alunos de forma inquestionável, frequentemente para não terem problemas com os professores e não compreendendo o porquê da sua realização, dado que este é regularmente uma repetição das atividades realizadas na escola, não acrescentando conhecimento ao aluno.

Por isso, os TPC devem ter em atenção as necessidades dos alunos de forma a que, os mesmos, se sintam motivados na sua realização. Não devem, por esse motivo, ser apenas um prolongamento do tempo de aula mas sim, uma forma de colmatar as dificuldades sentidas, pelas crianças, nos conteúdos abordados (Arends, 1995).

Por fim, importa referir que, é essencial encontrar justificações que fundamentem a prescrição dos TPC mas, importa não esquecer que “para que os TPC tenham sucesso é necessário que os alunos se sintam motivados, motivação essa, que depende em muito, do tipo de trabalho, da necessidade, da utilidade e do sucesso da sua realização” (Simões, 2006, p. 86)

5.5. Os TPC e a autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem

A motivação e os comportamentos autorreguladores da aprendizagem são fatores que influenciam, os alunos, na realização dos TPC (Bembenutty citado por Ramdass & Zimmerman, 2011) independentemente de serem prescritos pelos professores, pelos alunos ou por ambos.

Os TPC podem ser considerados como uma estratégia para praticar a autorregulação dos processos de aprendizagem (Trautwien e Koller citados por Ribeiro, Costa, & Cruz, 2005), porque são os alunos que definem como e quando os realizar. Por outras palavras, durante a realização dos TPC, os educandos, fomentam a motivação que nos é inerente e, conseqüentemente, diminuem as distrações, utilizam estratégias para a sua concretização, gerem o tempo, estabelecem objetivos e refletem sobre o desempenho prestado ao longo das tarefas. Através de todos estes passos os alunos vão, assim, desenvolvendo as suas competências de autorregulação da aprendizagem.

Segundo Ramdass e Zimmerman (2011), os Trabalhos para casa têm de ser desafiadores e interessantes para que os alunos desenvolvam estas competências de autorregulação da aprendizagem. É através da autonomia que damos aos alunos para decidirem como e quando realizar os TPC e ao mesmo tempo com a disponibilização de tarefas que os desafiem e ao mesmo tempo motivem que conseguimos que estas competências tão importantes sejam desenvolvidas.

Já Rosário et al (2006) acrescenta que, também é necessário o professor averiguar em que medida o envolvimento familiar pode ajudar a promover o comportamento autorregulador nos TPC.

Para auxiliar os alunos, o professor, pode facultar uma folha onde os mesmos possam registar o seu desenvolvimento de forma a identificar as suas potencialidades e colmatar as suas fragilidades (Ramdass & Zimmerman, 2011).

5.6. Envolvimento familiar na realização dos TPC

Segundo várias pesquisas realizadas sabemos que a prática dos TPC não é um assunto consensual entre a comunidade educativa e a sociedade em geral pois não só envolve a escola como também as famílias.

Sobretudo no Ensino Básico, mais concretamente no 1.º CEB, os alunos têm uma grande influência por parte dos pais e familiares pois são estes que fazem a gestão do tempo das crianças. Podemos mesmo afirmar que, muitas vezes, os TPC são o elo de ligação entre a escola e as famílias permitindo aos Encarregados de Educação ter acesso, diariamente, sobre o que os seus educandos estão a trabalhar na escola. Ramdass & Zimmerman (2011) afirmam que, o envolvimento parental pode promover o “desenvolvimento de estratégias cognitivas, afetivas e comportamentais, tais como estabelecimento de objetivos, planeamento, gestão do tempo, atenção e responsabilidade, todas necessárias para a conclusão do trabalho de casa e o sucesso académico” (p. 214).

Mas, independentemente disso, é do conhecimento comum que muitos dos pais e familiares não se sentem aptos para ajudar os seus filhos na realização dos TPC e, conseqüentemente, resulta em momentos de stress dando origem a sentimentos negativos por parte dos alunos e dos familiares. Cooper, Lindsay e Nye (2000), sugere que no caso dos pais ou familiares não terem conhecimentos para ajudar, o professor pode implementar um programa de forma a preparar os pais para essa tarefa. Já Simões (2006) defende que, os pais podem auxiliar os seus filhos, sem se envolver na aquisição de novos conteúdos, deixando essa tarefa ao encargo do professor.

Em suma, temos consciência de que, os alunos, sem a presença do professor na altura da realização dos Trabalhos Para Casa, procuram apoio junto das pessoas que lhes são próximas, normalmente os EE. Só que, por vezes, os EE não têm conhecimentos para ajudar os seus filhos a ter sucesso naquela tarefa e isso transforma-se num sentimento de angústia para os pais e familiares. Por este motivo, Meirieu (1998) reforça que “é preciso estar atento para não pedir aos alunos que façam o que não lhes foi ensinado a fazer” (p.15).

5.7. Quantidade e frequência de prescrição do TPC

Mesmo que muitas pessoas concordem com a prescrição dos trabalhos para casa como parte integrante da rotina, “a sua quantidade e frequência é um tema quase sempre presente nas reuniões entre pais e professores ou diretores de turma” (Marujo, Neto & Perloiro, 1998, p. 12).

Segundo Silva & Lopes (2015), “a qualidade dos trabalhos de casa é tão importante como a quantidade” (p. 97), uma vez que “os trabalhos de casa eficazes são aqueles que têm uma ligação direta tanto com as matérias dadas das aulas como com as capacidades e dificuldades dos alunos” (Silva & Lopes, 2015, p.97). Para Marques (2001) “tão errado é obrigar os alunos a realizar os trabalhos de casa em excesso como inadequado é nunca pedir os trabalhos de casa aos alunos” (p.104). O mesmo autor afirma que “com conta, peso e medida, os trabalhos de casa são um instrumento que ajuda a reforçar e a aprofundar as aprendizagens” (Marques, 2001, p.104)

5.8. Os TPC como contributo para a melhoria do desempenho escolar

Segundo Araújo (2009) citado por Pires (2012), um dos principais objetivos dos TPC é o desenvolvimento da capacidade de autonomia, responsabilidade e organização dos tempos dos alunos. A realização dos TPC consciencializa os alunos das suas fragilidades e ao mesmo tempo fomenta a autonomia quer na realização de tarefas quer na procura de soluções para ultrapassar as dificuldades sentidas.

É visível que existem oponentes e defensores em relação à prática dos TPC, no entanto, se as escolhas por parte dos docentes forem fundamentadas, assim como a prescrição dos trabalhos, os TPC acabam por fazer sentido, contribuindo para o desempenho escolar dos alunos. Para que os trabalhos prescritos sejam contextualizados, há que ter presente o princípio da diferenciação pedagógica pois cada aluno tem as suas necessidades.

Por fim, Cooper (1989) recomenda a realização de TPC por ajudarem a desenvolver hábitos de estudo, reforçar a aprendizagem introduzida nas aulas, promover uma atitude positiva perante a escola, permitir o envolvimento apropriado dos pais e também demonstrar que a aprendizagem não é um acontecimento unicamente reservado para a escola.

5.9. A opinião pública em relação aos TPC

Ao longo dos anos, as opiniões sobre a utilidade dos TPC sempre foram divergentes. Muitas são as questões que se levantam e, onde a opinião pública não é consensual. – Os trabalhos fora da escola fazem ou não sentido? Os trabalhos tiram tempo para brincar e para estar em família? A sua realização ajuda a consolidar matérias e a combater as dúvidas? Várias são as perguntas mas, as opiniões não são unânimes.

O Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues, defende que os “deveres” não só servem para que os educandos adquiram competências curriculares, mas também pessoais ao nível da concentração, do esforço e da gestão do tempo desde que estes sejam numa “dimensão que não seja excessiva”, isto é, que tenham “peso, conta e medida” (Visão Júnior, 2017, 28:27).

Em outros artigos da mesma revista, intitulados de “Prós e Contras: Para que servem os TPC?” e “Vamos acabar com os TPC? O que dizem os leitores” é notória a divisão das opiniões sobre este tema. Enquanto que uns acham que ter trabalho de casa ajuda a gerir o tempo e promove um maior ritmo de trabalho outros pensam que as crianças quando não têm tempo para poder brincar ficam irritadas e erguem barreiras contra a escola.

Em suma, é que, sobre este tema, na grande maioria das suas discussões é pedido que nos posicionemos a favor ou contra a prescrição de Trabalhos Para Casa, mas a verdade é que:

não é uma questão de ser a favor ou contra os TPC, é reflectir sobre o que são, como se utilizam, que efeitos têm na generalidade dos alunos, como se adaptam às circunstâncias e diferenças de contexto dos alunos como idade/ciclo de escolaridade, nível de escolarização da família, entre outras questões. (Morgado, 2018, p.22)

5.10. Alguns estudos sobre o tema

Apesar das diversas opiniões, em Portugal, a investigação sobre o tema dos TPC não é muito significativa. Mas, ainda assim, foquei-me em algumas pesquisas para a realização do presente estudo.

Em 2012, Pires estudou a opinião de alunos de 1.º CEB e respetivos pais e concluiu que:

- 74% dos alunos diz ter ajuda nos TPC.
- 23% diz que ninguém os ajuda na realização dos TPC.
- 99% dos alunos diz que têm tempo para outras atividades depois dos TPC.
- 60% dos pais concorda totalmente que os TPC são um auxílio para a aprendizagem.
- 96% dos pais considera que a quantidade de TPC dos filhos não é elevada.

Nesse mesmo ano, Antunes desenvolveu um trabalho investigativo com o objetivo de estudar os TPC numa escola do 1.º CEB e obteve resultados concordantes com o estudo de Pires.

Outro estudo, realizado por Simões (2006), revelou, entre outras conclusões, que:

- Só 10,4% dos alunos acha que os professores prescrevem muitos TPC.
- 51,3% dos alunos pedem ajuda aos pais para fazer os TPC.
- 88,2% dos alunos afirma que os TPC reforçam as aprendizagens.

Relativamente ao estudo de Dantas (2014), este, procurou estabelecer relações entre as práticas de TPC e o seu cumprimento por parte dos alunos, assim como estudar as diferentes perspetivas dos aspetos práticos dos TPC por parte de alunos, pais e professores do 1.º e 2.º CEB. Através dos resultados obtidos pelo estudo foi possível concluir que a metodologia de organização, prescrição e correção dos TPC tem influência na regularidade com que os Trabalhos Para Casa são realizados. Neste mesmo estudo, 94,1% dos alunos inquiridos afirma ter tempo para outras atividades depois de realizar os TPC.

Um outro estudo realizado por Santos, em 2015, relativamente às perspetivas de professores, pais e alunos sobre as práticas dos TPC no 1.º CEB permitiu que a autora concluísse que para os inquiridos do seu estudo, os TPC contribuem para a sua aprendizagem e desenvolvem competências de autonomia e responsabilidade. Foi

também possível concluir que a realização dos TPC, na opinião dos alunos, não influencia as suas atividades extracurriculares.

6. METODOLOGIA

| | " | | "

O presente capítulo descreve os processos metodológicos utilizados ao longo da investigação. Serão, desta forma, apresentadas as opções metodológicas, incluindo a natureza do estudo, a caracterização da amostra e os princípios éticos do processo de investigação. Por último, são explicitados os métodos e instrumentos de recolha e análise de dados.

6.1. Natureza do estudo

Na investigação é importante descrever e justificar os processos utilizados na recolha, registo e análise dos dados pois é uma forma de garantir a credibilidade da investigação.

Tendo em conta o objeto em estudo, optou-se por uma metodologia investigativa de natureza quantitativa.

A abordagem quantitativa, permite “comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Os dados foram recolhidos, *on-line*, através da aplicação de inquéritos por questionário. A realização de “um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione e Matalon, 1997). O questionário construído continha na sua maioria questões de resposta fechada, de natureza quantitativa, mas também continha uma questão final de resposta aberta, de natureza qualitativa e continha também questões semifechadas, ou seja, um questionário do tipo misto.

6.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

A técnica de recolha de dados que melhor se adequou ao objeto de estudo foi o inquérito por questionário. Para o efeito a investigadora elaborou um questionário (cf. Anexo C). O questionário teve como base o questionário utilizado no estudo de Dantas (2014), intitulado de “Perspetivas e práticas sobre a realização dos Trabalhos Para Casa”. Antes da aplicação do questionário, o mesmo seguiu um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos tal como sugere Sousa & Baptista (2015). Primeiro, formulou-se o problema, as questões de investigação e os respetivos objetivos. De seguida, a investigadora realizou a revisão bibliográfica, identificou as variáveis e indicadores e definiu a amostra. E, por fim, realizou-se um pré-teste com 10 indivíduos no sentido a verificar a sua aplicabilidade e fiabilidade ao grupo em estudo (Ghiglione & Matalon, 2001).

O questionário foi o instrumento escolhido para a recolha de dados pois é possível inquirir um conjunto de indivíduos tendo como objetivo obter uma generalização (Ghiglione & Matalon, 2001). Importa referir que os questionários foram implementados *on-line*.

A primeira questão do questionário é de informação pessoal do inquirido onde o sujeito tem de responder selecionando o seu sexo. Na questão número 2 é apresentado um quadro com várias afirmações e o inquirido deve selecionar a resposta que ocorre com mais frequência segundo a escala apresentada (Nunca; Poucas vezes; Mutas vezes; Sempre). É importante mencionar que esta é uma questão fechada de resposta única tal como, as questões número 5, 7, 9 e 10. Já as questões número 3, 4, 6, 8 e 11 são questões semifechadas pois o sujeito pode selecionar uma das opções apresentadas ou apresentar a sua opção. Por último, a questão número 12 é uma questão de resposta aberta pois permite ao inquirido dar a sua opinião sobre a contribuição dos TPC para a avaliação dos alunos.

Este questionário teve como objetivos perceber as perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação aos seguintes pontos:

- Frequência de realização dos TPC;

- Dificuldade dos alunos na realização dos TPC;
- Importância da realização dos TPC;
- Frequência com que prescreve TPC;
- Quem prescreve os TPC;
- Justificações apresentadas para a não realização dos TPC;
- Tempo necessário para a realização dos TPC;
- Local onde normalmente se realizam os TPC;
- Tipo de tarefas prescritas para TPC;
- Diferenciação no envio de TPC;
- Tipo de correção utilizada nos TPC;
- Contributos dos TPC para a avaliação.

É também importante reforçar que foi tido em atenção os três princípios básicos para a formulação das questões tal como é sugerido por Sousa & Baptista (2015): Clareza – elaborando questões claras e concisas – Coerência – correspondendo à intenção da própria pergunta – Neutralidade – não induzindo o inquirido a uma determinada resposta e dando liberdade e nunca utilizando juízos de valor.

6.3. Métodos e Técnicas de análise de dados

Os dados que foram recolhidos através dos questionários foram analisados com recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences v.25 (SPSS) e ao Excel, para obter a estatística descritiva e a expressão gráfica dos resultados.

6.4. Caracterização da amostra

Para o desenvolvimento do estudo foram inquiridos 191 sujeitos. Todos os inquiridos são professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dos professores inquiridos, 97,4% são do sexo feminino e 2,6% são do sexo masculino.

6.5. Princípios éticos do processo de investigação

Segundo a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, o presente estudo garantiu o cumprimento dos princípios éticos e deontológicos referidos no documento acima mencionado: Primeiro, informar os participantes sobre a natureza e os objetivos da investigação e disponibilizar-se para prestar os esclarecimentos necessários ao longo do processo de investigação; Segundo garantir o anonimato e respeitar a confidencialidade dos dados fornecidos pelos participantes; Terceiro divulgar aos participantes sobre os resultados da investigação (Baptista, 2014).

7. RESULTADOS

| | " | | " |

Neste ponto pretende-se apresentar os principais resultados do estudo, tendo em conta os objetivos específicos definidos.

7.1. Perspetivas dos professores sobre os TPC

A análise dos dados recolhidos permitiu verificar que 97,4% dos professores inquiridos concordam com a prescrição e realização dos TPC. Do total dos sujeitos apenas 2,6% discordam da prescrição e realização dos TPC.

7.2. Finalidades dos TPC

Os dados que se apresentam em seguida encontram-se expressos na tabela 4. Em conformidade, a primeira variável a analisar em relação aos aspetos práticos da realização dos TPC foi a frequência com os alunos fazem os TPC segundo a opinião dos professores. As respostas podiam variar na seguinte escala: nunca, poucas vezes, muitas vezes e sempre. Segundo os professores inquiridos, 75,9% dos alunos fazem muitas vezes os TPC, já 12,6% acham que os alunos fazem poucas vezes e ainda 11,5% acham que os alunos fazem sempre. É importante referir que nenhum professor selecionou que os alunos não fazem “Nunca” os TPC.

Em relação à necessidade de ajuda na realização dos TPC, pode-se verificar 55,5% dos professores consideram que os alunos precisam poucas vezes de ajuda para a realização dos TPC. Pelo seu lado, 40,3% são de opinião que os alunos precisam muitas vezes de ser ajudados. Apenas 1,6% acham que os alunos nunca precisam de ajuda e 2,6% que necessitam de ajuda sempre que são escritos e realizados TPC.

Ainda no que respeita à necessidade de ajuda, agora mais concretamente se os alunos pedem ajuda ao professor na aula seguinte em caso de dúvidas pode-se afirmar que para os professores 47,1% dos alunos pedem poucas vezes ajuda nos TPC na aula seguinte mas, 42,9% já acham que os alunos pedem muitas vezes ajuda na aula seguinte. Só 5,8% acham que os alunos pedem sempre ajuda e 4,2% acham que os alunos nunca pedem ajuda.

No que diz respeito ao esforço que os alunos fazem para a realização dos TPC segundo a ótica dos professores inquiridos podemos verificar que: 69,1% pensa que os alunos se esforçam muitas vezes, enquanto que, 15,2% acham que se esforçam poucas vezes e outros 15,2% acham que os alunos se esforçam sempre.

Por fim, em relação ao que “os alunos pensam sobre o quantidade de TPC enviados” a opinião dos professores divide-se da seguinte forma: metade dos professores, ou seja, 50,8% acham que os alunos pensam que são enviados poucas vezes muitos TPC, já 30,4% acham que os alunos pensam que são enviados muitas vezes muitos TPC. Mas, é importante referir que 10,5% acham que alunos pensam que nunca são enviados muitos TPC pelos professores e 8,4% acham que os alunos pesam que o professor envia sempre muitos TPC. Estes dados, apresentados na tabela 4, são diferentes dos encontrados por Dantas (2014) no seu estudo a este respeito.

Tabela 4

Resultados obtidos através do questionário realizado aos professores de 1.º CEB.

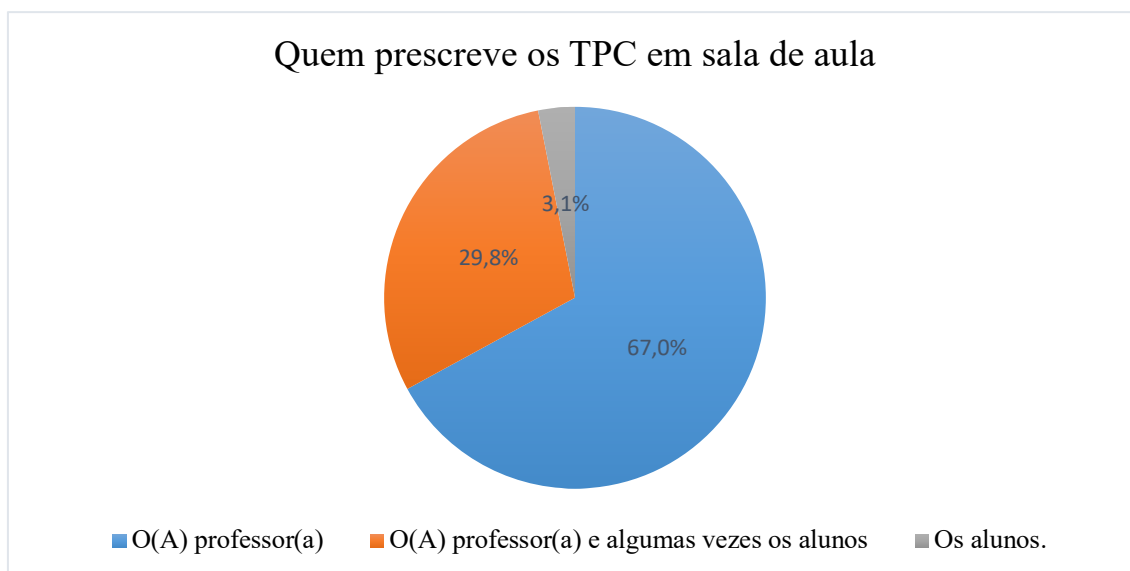
| Questão 2 - Os alunos... | Respostas | Nº de respostas | Percentagem % |
|---|--------------|-----------------|---------------|
| Fazem os TPC. | Nunca | 0 | 0 |
| | Poucas vezes | 24 | 12,6 |
| | Muitas vezes | 145 | 75,9 |
| | Sempre | 22 | 11,5 |
| Precisam de ajuda pra fazer os TPC. | Nunca | 3 | 1,6 |
| | Poucas vezes | 106 | 55,5 |
| | Muitas vezes | 77 | 40,3 |
| | Sempre | 5 | 2,6 |
| Quando sentem dificuldades na realização dos TPC pedem ajuda ao professor na aula seguinte. | Nunca | 8 | 4,2 |
| | Poucas vezes | 90 | 47,1 |
| | Muitas vezes | 82 | 42,9 |
| | Sempre | 11 | 5,8 |
| Esforçam-se para fazer os TPC corretamente. | Nunca | 0 | 0 |
| | Poucas vezes | 29 | 15,2 |
| | Muitas vezes | 132 | 69,1 |
| | Sempre | 29 | 15,2 |

7.3 Prescrição e correção dos TPC

7.3.1. Prescrição dos TPC

No que se refere à análise da variável “quem prescreve os TPC na sala de aula” (fig.2), 67% dos professores afirma que são os próprios a prescrever. No entanto 29,8% dos professores diz ser os professores e os alunos a prescrever. Apenas 3,1% dizem ser apenas os alunos a prescrever.

Figura 2
“Quem prescreve os TPC na sua sala de aula?”



Refletindo sobre estes resultados é importante referir que quando é o professor e o aluno a prescrever os TPC, os alunos assumem um papel mais ativo e participativo na sua própria aprendizagem. Os alunos aprendem a organizar o trabalho que eles próprios prescreveram para fazer naquele determinado dia, fazendo assim uma gestão mais consciente das suas tarefas e dos objetivos que tem para cumprir.

7.3.2. Tipos de TPC prescrito pelos professores

Quando questionados sobre o tipo de tarefas que normalmente prescrevem nos TPC pode-se verificar que 45,5% dos professores prescreve fichas preparadas para o efeito, e desenhadas de acordo com as principais necessidades dos alunos. Por outro lado, 44,5% prescreve fichas dos manuais com os conteúdos abordados em sala de aula para

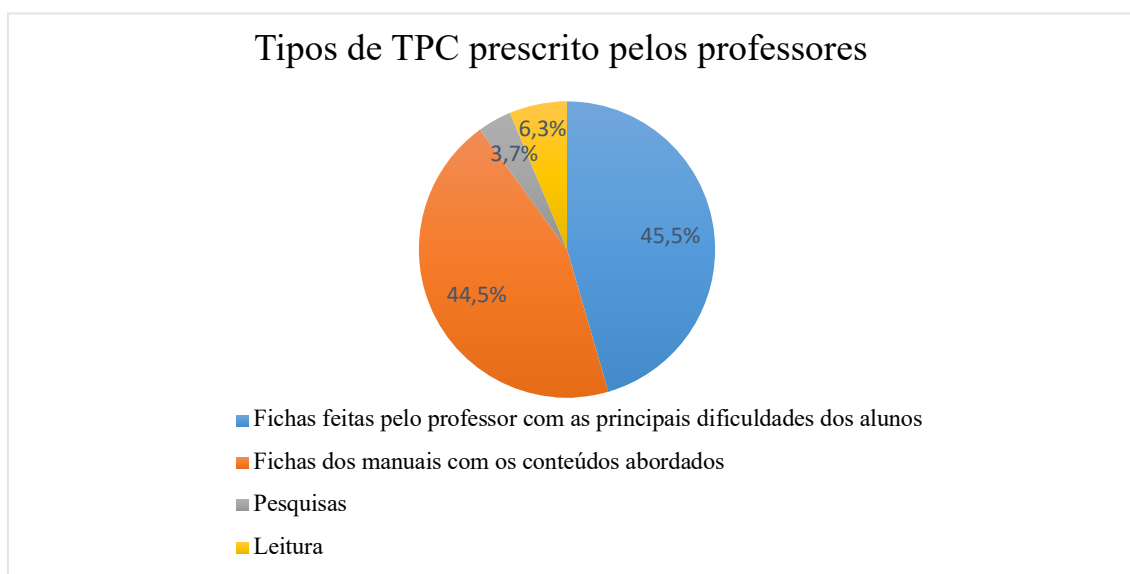
todos os alunos. Apenas 6,3% prescrevem para TPC leituras e 3,7% dos professores prescrevem TPC relacionados com pesquisas. Os dados mencionados anteriormente encontra-se apresentados na figura 3.

Importa ainda referenciar que os professores quando questionados se enviam TPC iguais para todos os alunos 50,3% afirmam que não e 49,7% afirmam que sim.

A análise dos resultados obtidos permite considerar que quase metade dos inquiridos promove a diferenciação pedagógica nos TPC. Estes resultados não estão em concordância com os estudos de Henriques (2006) que revelaram que os professores não promoviam a diferenciação pedagógica.

Figura 3

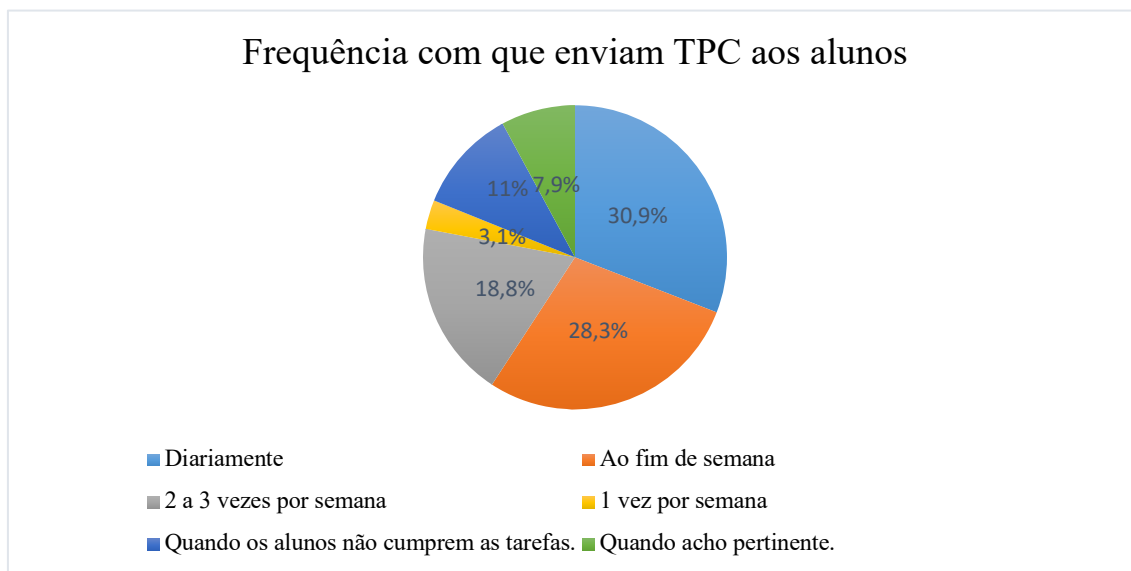
“Quais as tarefas que envia com maior frequência para os alunos fazerem nos TPC?”



7.3.3. Regularidade na prescrição dos TPC

No que respeita à frequência com que os professores enviam TPC aos alunos, pode-se afirmar que: 30,9% prescreve TPC diariamente; 28,3% apenas ao fim de semana; 18,8% 2 a 3 vezes por semana; 11% quando os alunos não cumprem as tarefas; 7,9% quando consideram pertinente e 3,1% apenas 1 vez por semana (figura 4).

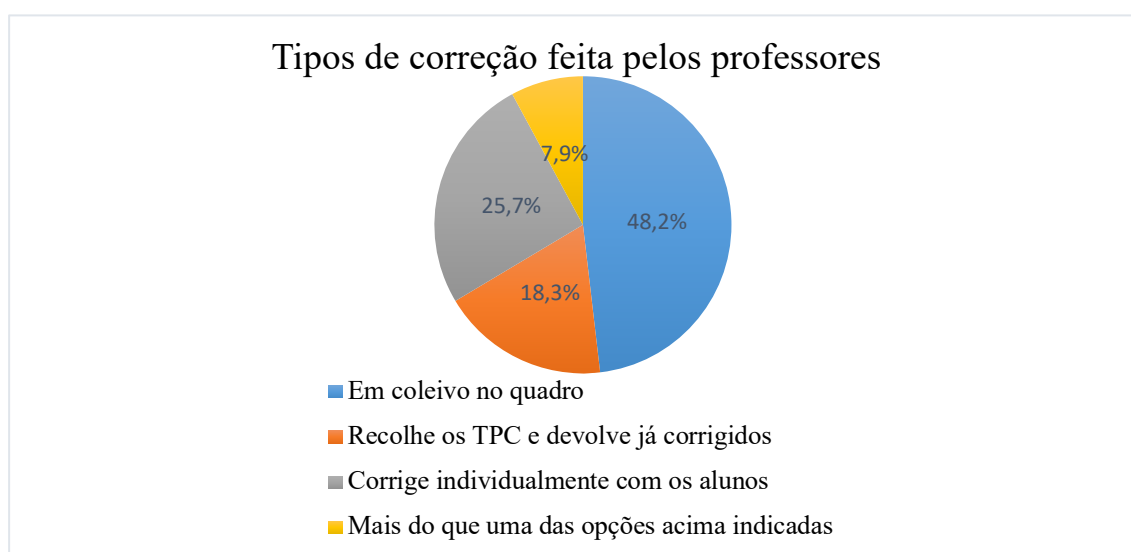
Figura 4
 "Com que frequência prescreve TPC aos seus alunos?"



7.3.4. Tipo de correção feita pelos professores

No que se refere à forma de correção dos TPC (figura 5), 48,2% dos inquiridos corrigem em coletivo no quadro; 25,7% fazem-no individualmente com os alunos; 18,3% recolhe e em seguida devolve-os corrigidos e 7,9% utiliza mais do que uma das opções acima referidas para corrigir os TPC.

Figura 5
 "De que forma costuma corrigir os TPC dos alunos?"

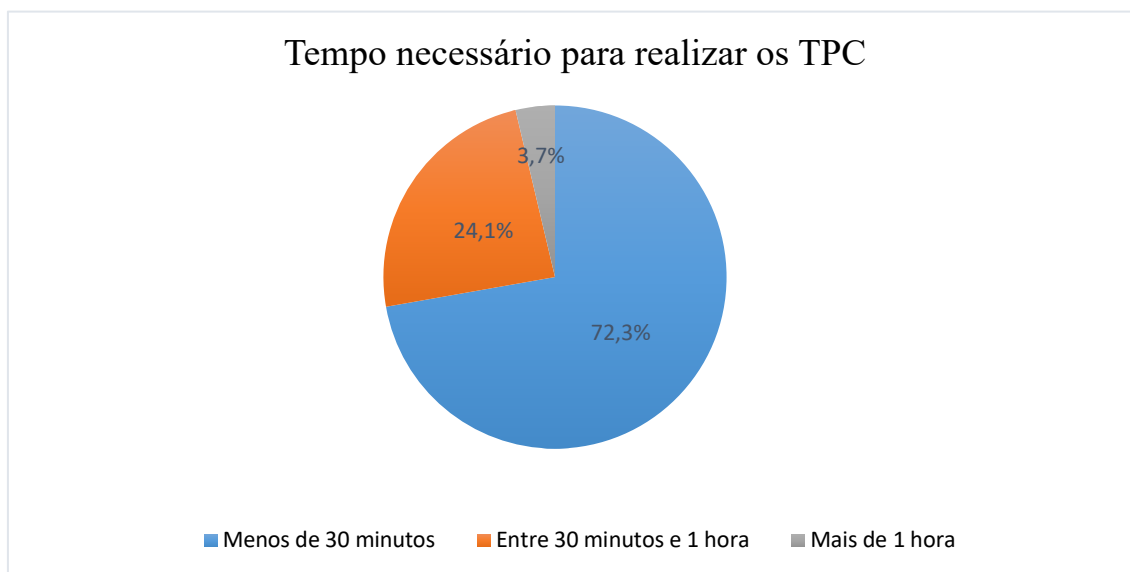


7.3.5. Tempo necessário para realizar os TPC

Analisou-se também o tempo que os professores consideram necessário para a realização dos TPC prescritos (figura 6). De acordo com os resultados, 72,3% dos professores consideram que os alunos necessitam de menos de 30 minutos para realizar as tarefas pedidas para TPC. Já 24,1% dos inquiridos pensam que entre 30 minutos a 1 hora é o tempo necessário para os alunos resolverem os TPC. Por fim, só apenas 3,7% dos professores pensam ser necessário mais do que 1 hora para a realização dos TPC. Teria sido interessante confrontar estes resultados e outros com a perspetiva dos alunos, o que não se conseguiu fazer devido à pandemia COVID-19 como já foi anteriormente referido.

Figura 6

“De quanto tempo necessitam os alunos para realizarem normalmente os TPC?”



7.3.6. Razões para não cumprir os TPC

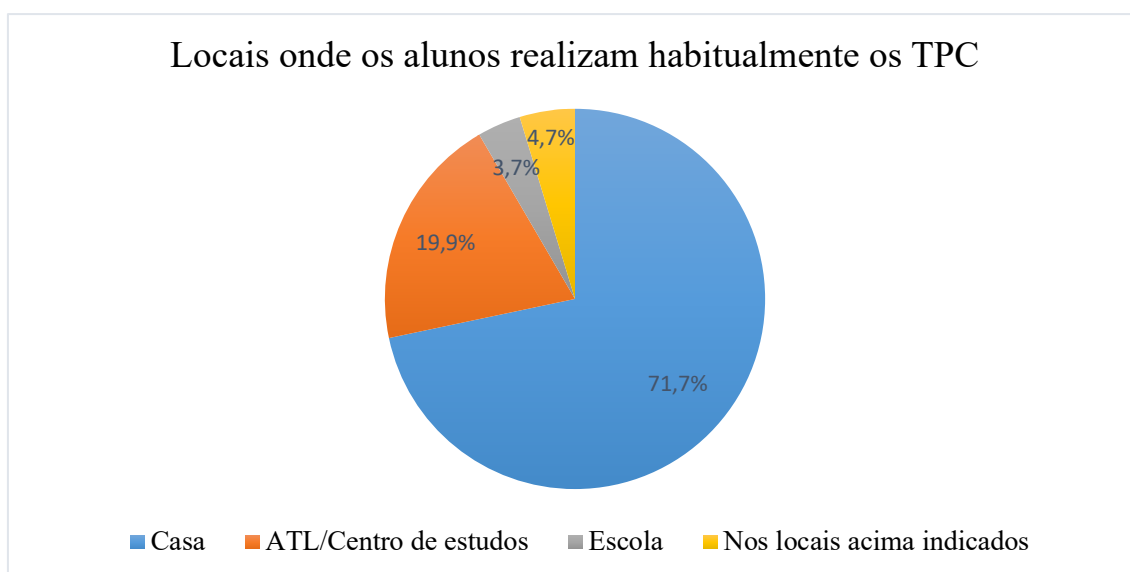
A justificação dada pelos alunos para o não cumprimento dos TPC são diversas. 89,5 dos professores inquiridos, ou seja, a grande maioria considera que os alunos não cumprem os TPC porque não tiveram tempo para os realizar devido a ter outras coisas para fazer. Já 5,2% diz que a razão apresentada pelos alunos é o facto de os mesmos terem se esquecido de realizar a ou as tarefas pedidas para TPC. Ainda assim 2,1% afirma que os alunos não cumprem porque não gostam das tarefas prescritas e conseqüentemente não

lhes apetece fazer. Também 1,6% menciona que a razão apresentada para o não cumprimento é o facto de não terem material. E outros 1,6% está relacionado com dificuldades que os alunos sentiram ao tentar realizar a tarefa pedida.

7.3.7. Locais onde os alunos realizam os TPC

A análise dos resultados permitiu perceber que 71,7% dos professores afirma que os alunos realizam os TPC em casa, contrariando os resultados dos estudos de Henriques (2006). Mas, 19,9% diz que os alunos realizam habitualmente os TPC no ATL ou no Centro de estudos. Só 3,7% diz que os alunos resolvem os TPC na escola e 4,7% afirma que resolvem em qualquer um dos locais indicados anteriormente. Os dados anteriormente descritos encontram-se representados na figura 7.

Figura 7
"Onde costumam os alunos realizar os seus TPC?"



7.4. Influência dos TPC na aprendizagem e na avaliação

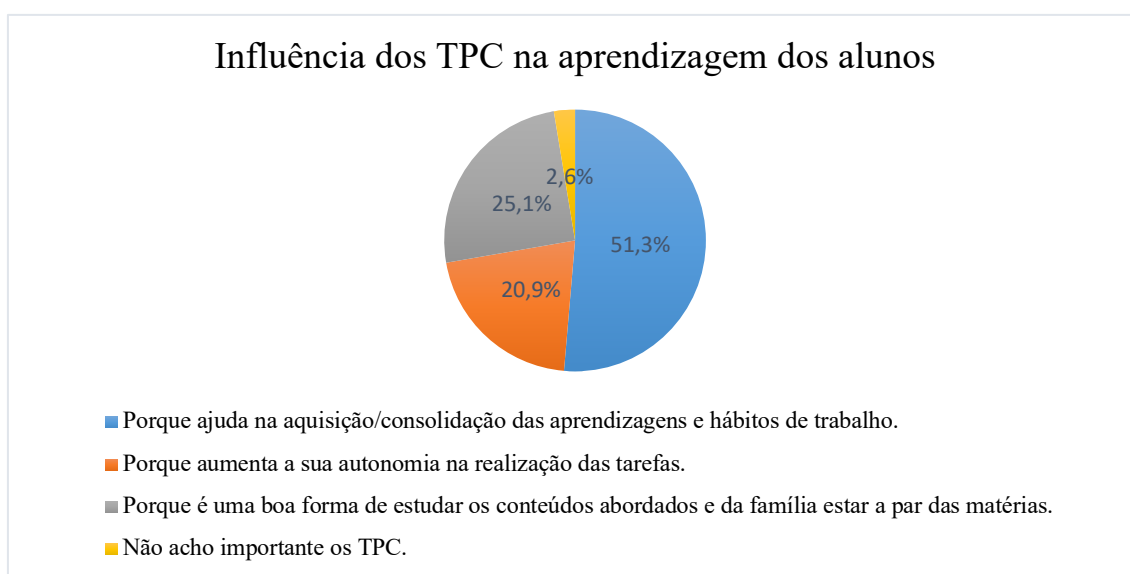
Na opinião de 51,3% dos sujeitos os TPC ajudam na aquisição/consolidação das aprendizagens e aquisição de hábitos de estudo. Já 25,1% afirmam que são uma boa forma de estudar os conteúdos abordados e da família estar a par das matérias e ainda 20,9% dizem que os TPC aumentam a autonomia dos alunos na realização das tarefas. Só 2,6%

dos professores não acham que os TPC têm influência na aprendizagem dos alunos. As respostas obtidas em relação a este tópico estão representadas através da figura 8.

Em relação à influência dos TPC na avaliação a grande maioria dos professores considera que os TPC permitem fazer um balanço das aprendizagens, possibilitando reorganizar atividades conforme as diferentes necessidades dos alunos.

Figura 8

"Por que razão acho importante que os alunos realizem os TPC?"



7.5. Relação entre variáveis

Com base na relação entre variáveis tentou-se perceber se os alunos fazem mais ou menos os TPC consoante a frequência com que os professores prescrevem TPC aos mesmos. Através do Teste ANOVA a 1 fator pode-se verificar que os alunos que recebem TPC 2 a 3 vezes por semana têm uma maior média ($\bar{x} = 3,17$), ou seja, são os que fazem mais os TPC. Ainda foi possível verificar que os professores que enviam diariamente TPC os alunos não apresentam uma média muito diferente da anterior ($\bar{x} = 3,05$). Já os alunos que os professores só prescrevem TPC ao fim de semana a média é mais baixa ($\bar{x} = 2,93$). Quer isto dizer que apesar de os professores enviarem menos TPC isso não significa que os alunos os farão mais vezes.

Outra relação que se tentou verificar foi se existiam diferenças sobre a frequência de envio de TPC e o que os alunos pensam sobre a quantidade de trabalhos que os professores

enviam. Conseguiu-se verificar, garantindo os pressupostos da ANOVA, que os alunos aceitam melhor o envio dos trabalhos de casa 2 a 3 por semana ($\bar{x} = 2,03$). Mas também foi interessante reparar que parece existir um hábito dos alunos quando os professores enviam diariamente pois apresentam a segunda média mais baixa ($\bar{x} = 2,32$). Por outro lado parece existir um maior desconforto quando não existe maior rotina nos trabalhos pois apresentam médias superiores. Em anexo pode-se verificar o que foi explicitado anteriormente (cf. Anexo E).

Também se tentou verificar se quando são só os professores ou quando são os professores e os alunos a prescrever os TPC se os alunos os realizam com muita frequência. Para tal realizou-se um teste paramétrico (Teste-T) para as duas médias “professor” e “professor e alunos”. É importante referir que relativamente ao teste paramétrico (Teste-T), se a significância das diferenças de médias (Sig. 2 tailed) apresentar um valor $< 0,05$, conclui-se que as médias dos dois grupos são significativamente diferentes. Se o valor for $> 0,05$, então não há diferença significativa entre as médias dos dois grupos. Segundo estas informações pode-se verificar que não existem diferenças significativas entre as variáveis “professor” e “professor e alunos”, ($t(183) = 0,575$, $p = 0,566$) isto é, não existem diferenças entre ser o professor ou professor mais os alunos no que concerne a realizar mais vezes os TPC (cf. Anexo F).

Através da relação entre as variáveis “os professores que enviam habitualmente TPC iguais para todos os alunos” e “os alunos precisam muitas vezes de ajuda para fazer os TPC” foi possível verificar que não existem diferenças significativas, ($t(189) = 0,055$, $p = 0,956$). Após a obtenção deste resultado tentou-se verificar se os alunos se esforçam mais ou menos quando os TPC enviados são iguais ou diferentes. O que foi bastante interessante verificar foi o facto de que os alunos parecem esforçar-se mais quando os professores enviam trabalho igual ($\bar{x} = 3,11$) com um (Sig. 2 tailed = 0,005). Estes dados podem ser confirmados em anexo (cf. Anexo G).

B. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

Após a apresentação dos resultados, de seguida, neste ponto apresentam-se as principais conclusões do estudo.

De um modo geral, pode-se afirmar que a grande maioria dos professores inquiridos concorda com a prescrição de TPC.

Ainda no que diz respeito à prescrição dos TPC mais de metade dos inquiridos, cerca de 70%, afirmam ser os próprios a prescrever os TPC. Mas, mesmo assim, quase 30% afirma que na sua sala de aula tanto o professor como os alunos prescrevem. Pode-se depreender destes resultados que já uma percentagem significativa de professores que aplicam metodologias mais centradas nos alunos, atribuindo-lhes um papel mais ativo e de maior responsabilidade para com as suas aprendizagens.

Relativamente ao tipo de tarefas prescrita pelos professores, destacam-se as fichas feitas pelos próprios com as dificuldades sentidas pelos alunos e as fichas dos manuais com os conteúdos abordados em sala de aula. Pode-se, através dos resultados obtidos, afirmar que praticamente metade dos inquiridos promove a diferenciação pedagógica ao contrário do que era defendido nos estudos de Henriques (2006)

Em relação à regularidade com que são prescritos os TPC destacam-se os professores que os prescrevem diariamente, – somando uma percentagem de 30% – os que apenas os prescrevem ao fim de semana – também com cerca de 30% – e os que prescrevem 2 a 3 vezes por semana – quase 20% dos inquiridos.

No que respeita à forma de correção, quase 50%, afirma corrigir em coletivo no quadro.

Relativamente ao tempo necessário para realizar os TPC mais de 70% dos inquiridos considera ser necessário menos de 30 minutos.

Mais de 70%, dos professores são da opinião que os alunos realizam habitualmente os TPC em casa.

Foi também possível concluir através dos resultados obtidos que mais de 50% dos inquiridos é da opinião que os TPC ajudam na aquisição e consolidação das aprendizagens das várias disciplinas curriculares e a adquirir hábitos de estudo.

Através dos resultados, foi possível verificar que, segundo os professores, os alunos que recebem TPC 2 a 3 vezes por semana são os que mais cumprem a realização dos TPC.

Por último, mas não menos importante, os resultados da opinião dos professores indicam que os alunos parecem esforçar-se mais quando os professores enviam TPC iguais para todos os alunos do que quando o trabalho é adequado às características dos alunos.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Depois de concluído o estudo é importante refletir sobre de que forma é que o mesmo seria importante para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos visto que não foi possível também aplicar este estudo segundo a ótica dos alunos e não só dos professores.

O tema deste estudo é bastante discutido pelo facto de nem professores, nem alunos, nem encarregados de educação e nem a comunidade em geral serem consensuais nas opiniões o que geram diversas discussões e deste o início isso despertou em mim interesse para procurar algumas respostas que tinha bastante curiosidade em saber. Gostaria de com este estudo ter podido perceber a opinião dos alunos sobre algumas questões relacionadas com os TPC nomeadamente se os TPC apresentam vantagens ou não para os processos de ensino ou progressão das aprendizagens.

O facto de no segundo estágio deste ano poder ir experienciar um modelo mais centrado no aluno ao contrário do que pude experienciar antes, isso iria permitir perceber se os resultados seriam mais positivos neste tipo de metodologias onde, os alunos têm um papel mais ativo no que diz respeito às suas aprendizagens.

A instituição onde iria realizar o estágio, que devido ao COVID-19, não foi possível realizar, seguia o Movimento da Escola Moderna. Neste movimento, os professores adotam uma metodologia de organização dos TPC ou seja, promovem a autonomia e a responsabilidade dos alunos. Sabe-se que o facto de serem os alunos a organizarem o seu plano de trabalho ao longo da semana isso faz com que os alunos estejam mais predispostos a cumprirem as tarefas que lhes são propostas. O que às vezes não acontece em metodologias em que os TPC são aplicados de forma tradicional isto é, diariamente onde o aluno tem de fazer o TPC de um dia para o outro. Pois nestas metodologias o aluno acaba por ter um papel mais passivo.

Também seria muito interessante verificar junto dos alunos se a forma como os TPC são corrigidos tem influência direta no cumprimento dos TPC por parte dos alunos. Deixa-me a refletir se efetivamente os professores não têm a possibilidade de mudar a forma como os alunos e as famílias vêem os TPC. O facto de darmos as ferramentas certas para que os alunos se tornem autónomos e responsáveis pelo seu trabalho e permitirmos que os mesmos tenham uma palavra a dizer sobre a sua aprendizagem, dando-lhe um

papel mais ativo, é no meu ponto de vista uma forma de contrariarmos o estigma que existe em relação aos TPC.

Por fim, acho importante referir que este estudo contribuiu de forma bastante positiva para a minha formação pessoal e profissional enquanto futura docente. Pois permitiu-me alargar os meus conhecimentos em relação a este tema e também ainda me deixar mais curiosa em relação a metodologias em que os alunos têm um papel principal.

Em suma, o que gostaria de ter tido oportunidade de fazer e não fiz foi aceder às perspetivas dos alunos sobre os TPC e compará-las com os resultados dos professores. Para o efeito, poderia ter realizado um questionário adaptado aos alunos ou um *focus group* para aceder à perceção sobre o tema objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Antunes, C. (2012). *Os trabalhos para casa numa escola de 1.º ciclo do ensino básico*. Castelo Branco.
- Araújo, M. J. (2009). "Trabalhos de Casa" uma questão na ordem do dia. *Observatório*, 185, pp. 90-91.
- Arends. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar: pais e filhos - convivência ou sobrevivência*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Baptista, I. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Coulter, F. (1979). Homework: A neglected area of research. *British Educational Research Journal*, 5, 21-33.
- Cooper, H. (1989). *Synthesis of Research on Homework*. *Educational leadership* 47.3, 85–91.
- Cooper, H., Lindsay, J., & Nye, B. (2000). *Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process*. *Contemporary Educational Psychology*, pp. 464–487
- Cooper, H. (2001) *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. CA: Sage Publications.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Leya.
- Dantas, A. (2014). *Prática de Ensino supervisionada em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas e Práticas sobre a realização dos Trabalhos Para Casa*. Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, K. (2012). *Práticas de Avaliação Formativa: perspectivas de professores do 2.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga). Obtido <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23961/1/Karla%20Hayd%c3%aa%20Santos%20Oliveira%20da%20Fonseca.pdf>

- Freinet, C. (1988) *Conselho aos Pais. Pedagogia do Bom Senso*. Tradução J. Batista. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.
- Ghiglione, R. e Matalon B. (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática*. 4ª Edição. Oeiras: Celta Editora;
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Cadernos de Investigação Aplicada, (5), 167-187.
- Henriques, M. E. (2006). *Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da Luz: estudo de caso*. Interacções , pp. 220-243.
- Marques, R. (2001) *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). A família e o sucesso escolar. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2018). *Trabalho de casa ou trabalho em casa*. Obtido 6 de Junho de 2020, de <https://visao.sapo.pt/opiniao/bolsa-de-especialistas/2018-05-08-Trabalho-de-casa-ou-trabalho-em-casa/>
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Editora Tinta da China.
- Pedro, R., Baldaque, M., Mourão, R., Nuñez, J., González-Pienda, J., Valle, A., & Joly, M. (2008). *Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 12(1), 23–35.
- Perrenoud, P. (1997). *Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências*. L'Éducateur Magazine.
- Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino básico – a visão das crianças e dos pais*. Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). *Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework*. Journal of Advanced Academics. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>

- Ranguetti, D. S. (2013). *Relação Pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos*. Revista Interdisciplinaridade. <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/16785/12546>
- Ribeiro, I. Costa, M. & Cruz, J. (2005). *Atitudes faces aos TPC – diferenças em função do ano e do contexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Richards, J. C. & Schimdt, R. (2002). *Longman dictionary of language TEACHing and applied linguistic*. London: Pearson Education.
- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, Â., Silva, C., Marques, C., ... Pina, F. (2006). *Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem*. Psicologia Educação e Cultura, vol.X, N.º 1, 77-88.
- Santos, A. (2015). *Prática de Ensino supervisionada em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas de Professores, Pais e Alunos sobre a Prática dos Trabalhos Para Casa*. Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015) *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor
- Simões, M. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Santa Maria da Feira: A Casa Encantada.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, teses, dissertações e relatórios*. Lisboa: LIDEL.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Trautwein, U., Kollé, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). *Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th Grade Mathematics*. Contemporary Educational Psychology, 27(1), 26-50.
- Veiga Simão, A. M., Frison, L. M. & Machado, R. (2015). *Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem*. Cadernos de pesquisa, 45(155), 30-55.

- Visão Júnior. (2016). «*Vamos acabar com os TPC? O que dizem os leitores*». Obtido 6 de Junho de 2020, de <https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2016-04-15-Vamos-acabar-com-os-TPC--O-que-dizem-os-leitores/>
- Visão Júnior. (2016). «*Prós e Contras: Para que servem os TPC?*». Obtido 6 de Junho de 2020, de <https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2016-04-14-pros-e-contras-para-que-servem-os-tpc/>
- Visão Júnior. (2017). «*TPC com contra, peso e medida*». Obtido 6 de Junho de 2020, de <http://visao.sapo.pt/visaojunior/2017-11-07-TPC-com-contra-peso-e-medida>
- Zimmerman, B. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: an overview*. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17

Documentos oficiais

Projeto Educativo (2017/2021)

Legislação

Decreto Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A - Horários das Turmas A e B

| | " | | " |

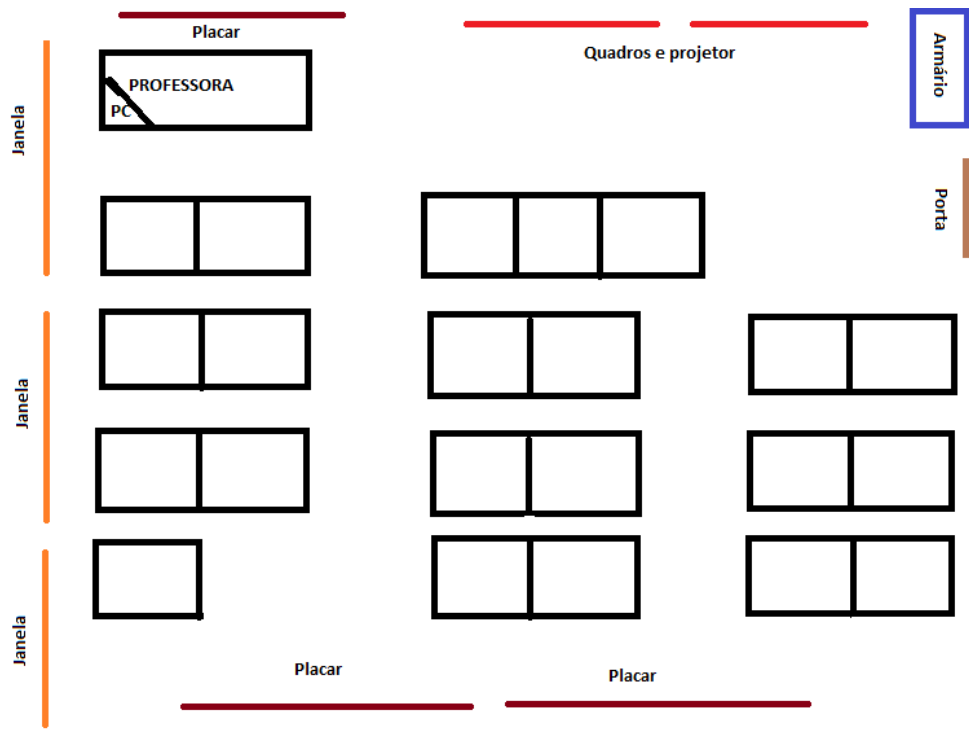
| Horário | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|----------------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| 8:30 – 9:20 | EV | PORT | EDF | PORT | |
| 9:20 – 9:30 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | |
| 9:30 – 10:20 | EV | PORT | EDF | EDF | EDM |
| 10:20 – 10:40 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> |
| 10:40 – 11:30 | CD | MAT | MAT | MAT | EDM |
| 11:30 – 11:40 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> |
| 11:40 – 12:30 | HGP | HGP | MAT | ING | ING |
| 12:30 – 12:40 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> |
| 12:40 – 13:30 | HGP | CN | PORT | ING | |
| 13:30 – 13:40 | | <i>Intervalo</i> | | <i>Intervalo</i> | Almoço |
| 13:40 – 14:30 | | Almoço | | Almoço | |
| 14:30 – 14:40 | | <i>Intervalo</i> | | Intervalo | Intervalo |
| 14:40 – 15:30 | | PT | | ET | CN |
| 15:30 – 15:40 | | <i>Intervalo</i> | | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> |
| 15:40 – 16:30 | | PT | | ET | CN |

Horário Turma A

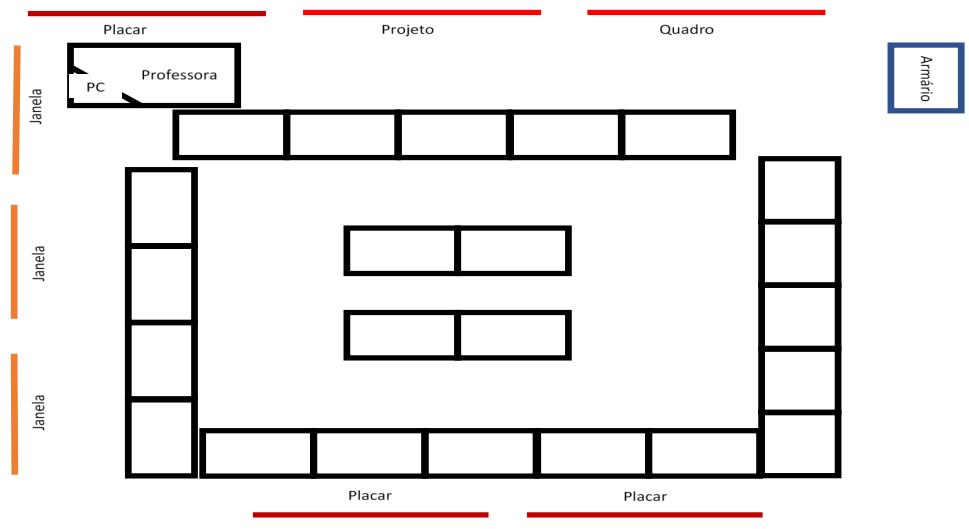
| Horário | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|----------------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| 8:30 – 9:20 | EDF | EDF | MAT | MAT | MAT |
| 9:20 – 9:30 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | Intervalo |
| 9:30 – 10:20 | EDF | EV | MAT | HGP | ING |
| 10:20 – 10:40 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> |
| 10:40 – 11:30 | CD | EV | HGP | HGP | ING |
| 11:30 – 11:40 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> |
| 11:40 – 12:30 | ING | EDM | PORT | PORT | CN |
| 12:30 – 12:40 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> |
| 12:40 – 13:30 | Almoço | PORT | EDM | PORT | CN |
| 13:30 – 13:40 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | | | |
| 13:40 – 14:30 | CN | Almoço | | | |
| 14:30 – 14:40 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | | | |
| 14:40 – 15:30 | ET | PT | | | |
| 15:30 – 15:40 | <i>Intervalo</i> | <i>Intervalo</i> | | | |
| 15:40 – 16:30 | ET | PT | | | |

Horário Turma B

ANEXO B - Plantas da sala das turmas
A e B
| | " | | " |



Planta da Sala - Turma A



Planta da Sala - Turma B

ANEXO C - Questionário preenchido
pelos professores do 1.º CEB

| | " | | | "

Questionário sobre os TPC para professores de 1.º CEB

O presente questionário tem como objetivo recolher dados para a elaboração de um estudo sobre o papel dos Trabalhos Para Casa (TPC) no processo ensino-aprendizagem no 1.ºCEB na ótica dos professores, estudo este desenvolvido no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.
Agradece-se a participação e disponibilidade dos participantes.

Elementos de Identificação

Descrição (opcional)

1. Sexo: *

- Feminino
- Masculino

Preencha a tabela seguinte, selecionando com uma cruz a resposta que, na sua opinião, ocorre com mais frequência.

Descrição (opcional)

2. Os alunos... *

| | Nunca | Poucas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Fazem os TPC. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Precisam de ajuda ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quando sentem difi... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Esforçam-se para f... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pensam que os pro... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3. Porque razão acho importante que os alunos realizem os TPC? *

- Porque ajuda na aquisição/consolidação das aprendizagens.
- Porque aumenta a sua autonomia na realização de tarefas.
- Porque é uma boa forma de estudar os conteúdos abordados.
- Porque é bom para ocupar o tempo livre depois da escola.
- Outra opção...

4. Com que frequência prescreve TPC aos seus * *

- Diariamente.
- Ao fim-de-semana.
- Quando os alunos não cumprem as tarefas dadas em aula.
- Outra opção...

5. Quem prescreve os TPC na sua sala de aula? *

- O(A) professor(a).
- O(A) professor(a) e algumas vezes os alunos.
- Os alunos.

6. Qual a justificação apresentada pelos alunos quando não realizam os TPC? *

- Não tiveram tempo para realizá-los.
- Acham que não vale a pena fazê-los.
- Dizem ter coisas mais importantes para fazer.
- Não lhes apetece fazer.
- Não têm material para os realizar.
- Não gostam do tipo de tarefas prescritas.
- Outra opção...

7. De quanto tempo necessitam os alunos para realizarem normalmente os TPC? *

- Menos de 15 minutos.
- Entre 15 e 30 minutos.
- Entre 30 e 45 minutos.
- Entre 45 minutos e 1 hora.
- Mais de 1 hora.

8. Onde costumam os alunos realizar os seus TPC? *

- Em casa.
- Na escola.
- No ATL.
- Outra opção...

9. Quais são as tarefas que envia com maior frequência para os alunos fazerem nos *

- Fichas dos manuais com os conteúdos que foram abordados em aula.
- Fichas feitas pelo professor com as principais dificuldades dos alunos.
- Ilustrações.
- Cópias.
- Pesquisas.
- Leitura.
- Inquéritos.
- Trabalhos de Grupo.

10. Os TPC que habitualmente envia são iguais para todos os alunos? *

- Sim
- Não

11. De que forma costuma corrigir os TPC dos alunos? *

- Em coletivo no quadro.
- Recolhe os TPC e depois devolve já corrigidos.
- Corrijo individualmente com os alunos.
- Outra opção...

12. Na sua opinião de que forma contribuem os TPC para a avaliação dos alunos? *

Texto de resposta longa

Agradeço a sua ajuda e disponibilidade para a realização deste estudo.

Descrição (opcional)

ANEXO D - Entrevista à Orientadora
Cooperante
| ' ' | | ' ' |



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

**2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino
Básico
2019 / 2020**

Guião de Entrevista à professora cooperante

Em primeiro lugar gostaríamos de agradecer a sua disponibilidade para responder a esta entrevista. Queremos pedir a sua autorização para a gravação da mesma. Toda informação disponibilizada, nesta entrevista, será confidencial e intransmissível.

Pergunta 1: Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Entrevistado: Este é o segundo ano.

Pergunta 2: Quais as linhas orientadoras que considera mais importantes na ação pedagógica, em sala de aula?

Entrevistado: Para já depende também dos alunos da turma que temos à frente. Mas a que tipo de princípios se referem?

Estagiária: Responsabilidade, autonomia, forma como defende que se deve abordar os conteúdos.

Entrevistado: A responsabilidade é sempre importante, assim como a autonomia. Tenho sempre em atenção os conteúdos que são lecionados, não é? E as competências que são para desenvolver nos alunos, depois mediante os conteúdos, vou tentando também desenvolver essas competências nos alunos. Dando importância também à sua participação nas aulas e à construção dos seus próprios conhecimentos, dando-lhes espaço para isso.

Pergunta 3: Como são realizadas as avaliações sumativas? São exclusivamente feitas por si?

Entrevistado: são feitas por mim sim, mas hoje em dia com tantos recursos disponíveis evidentemente que vou já recolhendo muitas coisas das diferentes editoras ou de uma em particular. Houve alturas em que era eu própria que fazia, mas agora com os recursos existentes, vou recolhendo vários exercícios.

Estagiária: mas existe uma articulação entre os diferentes professores ou cada um faz as suas fichas?

Entrevistado: No caso de HGP sim. Não quer dizer que as fichas sejam feitas em conjunto. O que acontece por exemplo é que eu faço uma ficha de avaliação e dou a conhecer aos meus colegas que aplicam ou não, ou fazem algumas alterações de acordo com as suas turmas.

Estagiária: então os testes não são iguais para todas as turmas?

Entrevistado: não necessariamente não, porque as turmas também não são iguais e os tempos das turmas também não.

Pergunta 4: Que recursos utiliza para avaliar as aprendizagens dos alunos?

Entrevistado: A sala de aula é o principal recurso, utilizo também a observação direta, utilizo as fichas de avaliação. Agora também comecei a fazer as questões de aula, tal como os professores de matemática. Por vezes, solicito também outros trabalhos, em grupo ou individualmente.

Pergunta 5: Que tipos de atividades/estratégias privilegia?

Entrevistado: O trabalho por exemplo de documentos de tenho o manual porque nós não temos acesso a muitas fotocópias. Fichas de trabalho não podemos estar a fotocopiar, é um problema. Por isso é que utilizo mais o manual e os recursos digitais que as editoras disponibilizam.

Pergunta 7: De que forma organiza ou planifica as atividades de ensino e aprendizagem?

Entrevistado: Como é que planifico? Assumindo um plano de aula. Seguindo o normal, os objetivos, as aprendizagens que pretendo que os alunos adquiram e depois as atividades de acordo com esses conteúdos que pretendo que eles aprendam.

Pergunta 8: Como avalia, em geral, o comportamento das turmas?

Entrevistado: O comportamento das duas turmas é satisfatório. Comparativamente a outras turmas. Nota-se muita diferença entre os tempos lecionados de manhã e os que são lecionados à tarde, mas de um modo geral pode-se considerar satisfatório, porque há aqui turmas complicadíssimas. Também já tenho a experiência do ano passado em que as minhas turmas do ano passado eram muito

piores. Às vezes até são um bocado amorfos, é preciso estimulá-los, se não, não fazem nada. Em português, a turma ficou muito menor porque muitos deles foram para a turma mais, inicialmente foram os melhores e agora vão os médios. A maioria da turma é mui

Pergunta 9: Quais as principais fragilidades da turma ao nível das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal? E ao nível social? E interesses, também nessas áreas? E potencialidades, também nessas áreas?

Entrevistado: São alunos curiosos e gostam de aprender e questionar. Têm como potencialidade o comportamento que é satisfatório e é uma mais valia nesta escola. É pena que vocês não tenham experiência de outras turmas. Estas são as principais potencialidades. O comportamento é muito importante para que eles consigam aprender.

Dificuldades, para as principais dificuldades, para além da escrita, da leitura e da compreensão, é sobretudo a falta de hábitos de trabalho. Eles não têm responsabilidade e nem têm noção que é preciso trabalhar fora das aulas. Parece que há falta de exigência no trabalho, qualquer coisa serve, mesmo na apresentação de trabalhos, parece que são alunos que nunca tiveram de apresentar. Mando poucos trabalhos de cada para ver se adquirem alguma responsabilidade, mas mesmo assim eles não fazem. E também não têm hábitos de estudo.

Ao nível da história as dificuldades prendem-se muito com o problema da leitura, da compreensão e da escrita.

Pergunta 10: Como é gerida a organização do espaço, dos recursos e das atividades na sala de aula?

Entrevistado: A organização da sala depende também das turmas. Na turma A os alunos estão dispostos da forma digamos mais clássica. Na turma B não, mas isso não foi feito por mim, foi o conselho de turma que assim decidiu. Claro que tenho em atenção aos alunos com mais dificuldades que normalmente estão mais à frente. Às vezes também por questões de comportamento, tenho de fazer alterações.

Os recursos hoje em dia são imensos e por isso tenho de fazer uma grande gestão dos mesmos, se não, às tantas perco-me. Antigamente era eu que fazia os meus recursos todas, mas hoje em dia limito-me a gerir todos os recursos disponibilizados pelas editoras. Agora existe imensos vídeos e tudo, o que é ótimo... é preciso gerir muito bem, se não também é em excesso, é preciso ter algum cuidado com isso.

Pergunta 12: De que forma a escola se articula com a comunidade envolvente?

Entrevistado: A escola tem bastantes projetos. Podem ver isso no projeto educativo.

Pergunta 14: Os pais participam ativamente nas atividades escolares dos seus filhos? Como?

Entrevistado: Não, quase nada. São pais que não acompanham a vida dos seus educandos.

ANEXO E - Dados obtidos através da
relação de variáveis - TESTE ANOVA

| | " | | " |

Descriptive Statistics

Dependent Variable: 2. Os alunos... [Pensam que os professores enviam muitos TPC.]

4. Com que frequência

prescreve TPC aos seus

alunos?

| | Mean | Std. Deviation | N |
|------------------------|------|----------------|-----|
| diariamente | 2,32 | ,753 | 59 |
| Ao fim de semana | 2,52 | ,725 | 60 |
| 2 a 3 vezes por semana | 2,03 | ,736 | 36 |
| outros | 2,53 | ,878 | 36 |
| Total | 2,37 | ,783 | 191 |

ANEXO F - Dados obtidos através da
relação de variáveis - TESTE T

| | " | | " |

Group Statistics

| | 5. Quem prescreve os TPC na sua sala de aula? N | Mean | Std. Deviation |
|---------------------------------|---|------|----------------|
| 2. Os alunos... [Fazem os TPC.] | professor | 128 | 2,99 |
| | professor e alunos | 57 | 2,95 |

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | |
|---------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference |
| 2. Os alunos... [Fazem os TPC.] | Equal variances assumed | ,216 | ,643 | ,575 | 183 | ,566 | ,045 |
| | Equal variances not assumed | | | ,608 | 123,476 | ,544 | ,045 |

ANEXO G - Dados resultantes da
relação de variáveis- Teste T

| | " | | " |

Group Statistics

| | 10. Os TPC que habitualmente envia são iguais para todos os alunos? | N | Mean | Std. Deviation |
|---|---|----|------|----------------|
| 2. Os alunos... | | 95 | 3,11 | ,515 |
| [Esforçam-se para fazer os TPC corretamente.] | | 96 | 2,88 | ,603 |

Independent Samples Test

| | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | |
|---|---|------|------------------------------|---------|-----------------|
| | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) |
| 2. Os alunos... [Esforçam-se para fazer os TPC corretamente.] | 1,969 | ,162 | 2,837 | 189 | ,005 |
| | | | 2,839 | 185,101 | ,005 |