

**TRABALHOS PARA CASA: PERSPETIVA DE
ALUNOS, ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E
PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Fiona Duffy Monteiro

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo de Ensino Básico

2018

**TRABALHOS PARA CASA: PERSPETIVA DE
ALUNOS, ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E
PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Fiona Duffy Monteiro

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo de Ensino Básico

Orientadora: Prof. Doutora Maria da Conceição Figueira Pereira

2018

RESUMO

O relatório que se apresenta foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, com vista à obtenção do grau de mestre, em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.

Numa primeira parte, o relatório apresenta uma análise reflexiva das práticas de intervenção pedagógica ocorrida no 1.º e 2.º CEB, numa turma mista de 3.º e 4.º ano e em duas turmas de 5.º ano, respetivamente, em instituições de ensino públicas da zona da Grande Lisboa.

Numa segunda parte, o relatório apresenta um estudo empírico intitulado *Trabalhos para Casa: perspetivas de alunos, encarregados de educação e professores do 1.º CEB* que tem como finalidade estudar as perspetivas dos alunos, encarregados de educação e professores de 1.º CEB sobre os Trabalhos Para Casa (TPC). Para tal, recorreu-se a uma metodologia de investigação de natureza quantitativa e qualitativa interpretativa. Participaram no estudo 201 sujeitos – 115 alunos, 79 encarregados de educação e 7 professores – de escolas do 1.º CEB. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário e tratados com recurso ao *software Statistical Package for the Social Sciences v.25* e ao *Excel*. Os dados qualitativos foram tratados com recurso à análise de conteúdo, de acordo com os pressupostos sugeridos por Bardin (2013).

Os resultados do estudo permitiram evidenciar que o modo como os TPC são prescritos e corrigidos influencia a opinião dos sujeitos sobre os mesmos, em particular no grupo dos alunos. Quanto maior a autonomia e a responsabilização do aluno na prescrição do TPC e quanto mais individual e presencial for a correção do TPC maior a concordância dos alunos com a realização do mesmo. Não obstante, os encarregados de educação e os professores são mais favoráveis à realização dos TPC quando estes são prescritos recorrendo a uma metodologia mista.

Palavras-chave: Trabalho para Casa; Autorregulação da Aprendizagem; Diferenciação Pedagógica; Autonomia; Responsabilização

ABSTRACT

The present report was carried out within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II in order to obtain the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Primary Education¹ and of Mathematics and Sciences in the 2nd Cycle of Primary Education. The first part of the report presents a reflexive analysis of the pedagogical intervention practices implemented in the 1st and 2nd cycles, in a mixed 3rd and 4th grade class and in two 5th grade classes, respectively, in public schools in the Greater Lisbon area.

The second part of the report presents an empirical study entitled *Homework: perspectives of students, guardians and teachers of the 1st Cycle of Primary Education*. The purpose of this study is to analyze the perspectives of students, guardians and teachers of the 1st Cycle of Primary Education. To this end, a mixed research methodology of quantitative and qualitative nature was used. The study included 201 subjects – 115 students, 79 guardians and 7 teachers – from 1st cycle primary schools. The data was collected through questionnaire surveys and was processed using content analysis, Statistical Package for Social Sciences v.25 software and Excel.

The results of the study concluded that the way homework is prescribed and corrected influences the subjects' opinion about it, particularly in the group of students. Greater the autonomy and responsibility of the student in the prescription of the homework and the more individual and in person the correction of the homework is, greater the students' agreement on its performance. Regardless, guardians and teachers are more favorable to the performance of homework when it is prescribed by a mixed methodology.

Keywords: Homework; Self-Regulation in Learning; Differentiated Instruction; Autonomy; Accountability

¹ The Portuguese 1st Cycle of Primary Education consists of 4 years and includes students from age 6 to 9; the 2nd Cycle of Primary Education consists of 2 years and includes students from age 10 to 12.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
PARTE I.....	3
2. Prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB.....	3
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	3
2.1.1. A instituição	3
2.1.2. A turma	3
2.1.3 A ação pedagógica da orientadora cooperante	3
2.1.4. Problematização dos dados do contexto	4
2.1.5. Objetivos gerais e estratégias de intervenção e estratégias de intervenção e de integração curricular.....	5
2.1.6. Processos de avaliação e regulação.....	6
3. Prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB.....	8
3.1 Caracterização sumária do contexto socioeducativo	8
3.1.1. A instituição	8
3.1.2. As turmas	8
3.1.3. A ação pedagógica das orientadoras cooperantes	9
3.2.4. Problematização dos dados do contexto	9
3.2.5. Objetivos gerais e estratégias de intervenção e estratégias de intervenção e de integração curricular.....	10
3.2.6. Processos de avaliação e de regulação.....	12
4. Análise reflexiva da prática de ensino desenvolvida em ambos os ciclos de escolaridade	13
PARTE II.....	16
5. Apresentação do estudo.....	16
6. Fundamentação teórica.....	17
6.1. O conceito de TPC	17

6.2. O TPC como tarefa potenciadora da autorregulação dos processos de aprendizagem.....	18
6.3. O envolvimento parental na realização dos TPC	19
6.4. A opinião pública sobre o TPC	19
6.5. A utilidade dos TPC	21
6.6. Alguns estudos sobre os TPC	21
7. Metodologia	23
7.1. Questões de investigação e objetivos do estudo	23
7.2. Natureza do estudo	24
7.3. Caracterização da amostra	25
7.4. Métodos e técnicas de recolha de dados	26
7.5. Métodos e técnicas de análise de dados	27
7.6. Princípios éticos do processo de investigação.....	27
8. Apresentação dos resultados	28
8.1. Utilidade e realização dos TPC	28
8.2. Tipo de prescrição <i>versus</i> realização do TPC.....	29
8.3. Tipo de prescrição dos TPC <i>versus</i> frequência da sua realização.	30
8.4. Tipo de prescrição dos TPC <i>versus</i> esforço dos alunos para a sua realização	31
8.5. Tipo de correção dos TPC <i>versus</i> sua concretização	32
8.6. Tipo de correção dos TPC <i>versus</i> esforço dos alunos na sua concretização...	33
8.7. Tipo de prescrição do TPC <i>versus</i> tipo de correção	33
8.7.1. Opinião dos alunos.....	33
8.7.2. Opinião dos professores	34
8.8. Razões para a não realização dos TPC	35
8.9. Participação dos encarregados de educação no apoio à realização dos TPC .	35
8.9. O tempo despendido na realização dos TPC.....	36
8.10. Local usado para a realização dos TPC.....	37

9. Conclusões do estudo	38
10. Reflexão final	39
Rreferências	42
Anexos.....	46
Anexo A. Tabelas da caracterização dos sujeitos da amostra.....	47
Anexo B. Questionários	53
Anexo C. Autorização para participação dos alunos	66
Anexo D. Carta de consentimento dos sujeitos.....	67
Anexo E. Opinião dos sujeitos sobre a utilidade dos TPC	68
Anexo F. Opinião da utilidade dos TPC	69
Anexo G. Tabelas do tipo de prescrição do TPC e a opinião dos sujeitos	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipo de prescrição dos TPC versus opinião dos alunos.	29
Figura 2. Tipo de prescrição dos TPC versus opinião dos EE	30
Figura 3. Tipo de prescrição dos TPC versus opinião dos professores.	30
Figura 4. Tipo de prescrição dos TPC versus frequência da sua realização.	31
Figura 5. Tipo de prescrição dos TPC versus esforço dos alunos da sua realização. .	32
Figura 6. Tipo de correção dos TPC versus sua concretização.....	32
Figura 7. Tipo de correção versus esforço dos alunos na sua concretização.....	33
Figura 8. Tipo de correção do TPC versus correção: opinião do aluno.	34
Figura 9. Tipo de correção do TPC versus correção: opinião dos professores.	34
Figura 10. Razões para o não realizam os TPC: opinião dos alunos.	35
Figura 11. Participação dos EE no apoio à realização dos TPC.....	36
Figura 12. Tempo que os alunos demoram a realizar cada TPC.....	36
Figura 13. Local usado para a realização dos TPC	37
Figura E1. Opinião dos sujeitos sobre a utilidade dos TPC.	68
Figura F1. Opinião dos alunos e professor da Turma 1 sobre a utilidade dos TPC.....	70
Figura F2. Opinião dos alunos e professor da Turma 2 sobre a utilidade dos TPC.....	70
Figura F3. Opinião dos alunos e professor da Turma 3 sobre a utilidade dos TPC.....	71
Figura F4. Opinião dos alunos e professor da Turma 4 sobre a utilidade dos TPC.....	71
Figura F5. Opinião dos alunos e professor da Turma 5 sobre a utilidade dos TPC.....	72
Figura F6. Opinião dos alunos e professor da Turma 6 sobre a utilidade dos TPC.....	72
Figura F7. Opinião dos alunos e professor da Turma 7 sobre a utilidade dos TPC.....	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades da turma de 1.º CEB.....	4
Tabela 2. Objetivos gerais e estratégias de intervenção do 1.º CEB	5
Tabela 3. Avaliação dos objetivos específicos do 1.º CEB	7
Tabela 4. Potencialidades e fragilidades da turma de 2.º CEB.....	9
Tabela 5. Definição da problemática e objetivos do PI do 2.º CEB.....	11
Tabela 6. Objetivos gerais e estratégias de intervenção do 2.º CEB	11
Tabela 7. Avaliação dos objetivos específicos do 2.º CEB	12
Tabela 8. Opinião dos sujeitos sobre a realização do TPC.....	28
Tabela A1. Nível de escolaridade dos sujeitos: alunos	47
Tabela A2. Idade dos sujeitos: alunos.....	47
Tabela A3. Sexo dos sujeitos: alunos	47
Tabela A4. Instituição de ensino dos sujeitos: alunos	48
Tabela A5. Idade dos sujeitos: encarregados de educação.....	49
Tabela A6. Sexo dos sujeitos: encarregados de educação	49
Tabela A7. Relação de parentesco com os alunos: EE	50
Tabela A8. Nível de escolaridade dos sujeitos: EE.....	50
Tabela A9. Idade dos sujeitos: professores	51
Tabela A10. Sexo dos sujeitos: professores	51
Tabela A11. Nível de escolaridade dos sujeitos: professores.....	51
Tabela A12. Instituição de ensino dos sujeitos: professores.....	52
Tabela A13. Nível de escolaridade lecionado: professor	52
Tabela E1. Opinião dos sujeitos sobre a utilidade dos TPC	68
Tabela F1. Opinião dos alunos, por turmas, em percentagem da utilidade do TPC....	69
Tabela F2. Opinião dos alunos, por turmas, da utilidade do TPC.....	69
Tabela F3. Opinião dos professores, por turmas, da utilidade do TPC.....	69
Tabela G1. Tipo de prescrição dos TPC e a opinião dos alunos	74
Tabela G2. Tipo de prescrição dos TPC e a opinião dos EE	74
Tabela G3. Tipo de prescrição dos TPC e a opinião dos professores	75

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo de Ensino Básico
EE	Encarregado de Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PLOP	Países de Língua Oficial Portuguesa
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TPC	Trabalho Para Casa
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este documento divide-se em duas grandes partes. Na primeira parte apresenta-se a Prática de Ensino Supervisionada e na segunda parte o Estudo Empírico. Neste sentido, a primeira parte, que corresponde à prática educativa no 1.º CEB e no 2.º CEB, procura apresentar uma análise dos contextos e da prática decorrida numa turma mista de 3.º e 4.º ano do 1.º CEB e em duas turmas de 5.º ano do 2.º CEB, ambas de instituições de ensino públicas da zona suburbana de Lisboa. Para tal, foram elaborados planos de intervenção (PI) para ambos os momentos de prática educativa, baseados nas potencialidades e fragilidades e na avaliação diagnóstica das turmas e dos contextos de forma a ser identificada uma problemática de intervenção e consequentemente implementadas estratégias para atingir os objetivos de intervenção estipulados. Sendo, na fase final da intervenção avaliados os objetivos estipulados.

Deste modo, a primeira parte deste relatório está dividido em quatro capítulos: **Introdução** que visa dar um conhecimento global do conteúdo e da organização do documento; **Prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB**, que contempla uma síntese de toda a prática realizada durante o 1.º CEB, onde é exposta a problemática, os objetivos, as estratégias e a avaliação do processo; **Prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB**, que contempla uma síntese de toda a prática realizada durante o 2.º CEB, onde é exposta a problemática, os objetivos, as estratégias e a avaliação do processo; **Análise reflexiva da prática ocorrida em ambos os ciclos de escolaridade**, que corresponde a uma análise crítica das práticas pedagógicas apresentadas anteriormente.

A segunda parte deste relatório refere-se ao trabalho de investigação intitulado *Trabalhos para Casa: Perspetivas de alunos, encarregados de educação e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, desenvolvido no contexto da prática do 1.º CEB. Este estudo encontra-se organizado em cinco capítulos: **Apresentação do estudo**, onde se explicita a problemática da investigação e o problema objeto de estudo; **Fundamentação teórica**, que contempla a revisão da literatura sobre o tema objeto de

estudo; **Metodologia**, onde se apresentam as questões e os objetos da investigação, as opções metodológicas de recolha e tratamento de dados, a caracterização da amostra e os princípios éticos do processo de investigação; **Apresentação dos resultados onde** se expõem os resultados da investigação; **Conclusões**, onde são apresentadas as principais conclusões da investigação.

Para encerrar este relatório, elabora-se uma **Reflexão final** sobre todo o processo.

Por fim, surgem as **Referências** mobilizadas para a realização deste relatório, assim como os **Anexos** referenciados ao longo do corpo do documento.

PARTE I

2. Prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. A instituição

A intervenção educativa no 1.º CEB decorreu numa instituição de ensino público pertencente a um agrupamento de escolas localizado numa zona suburbana da cidade de Lisboa que agregava dez estabelecimentos de ensino com valências compreendidas desde o Jardim de Infância até ao Ensino Secundário.

De acordo com o Projeto Educativo, esta instituição atendia 195 alunos, sendo 150 do 1.º CEB e 45 do Jardim de Infância. Uma elevada percentagem destes alunos necessitavam de auxílio económico por parte da Ação Social Escolar (Nunes, 2014).

2.1.2. A turma

A intervenção decorreu numa turma mista com vinte alunos, dez alunos do 3.º ano e dez alunos do 4.º ano de escolaridade, destes treze eram do sexo masculino e sete do sexo feminino com idades compreendidas entre os oito e os onze anos.

A turma foi criada no ano letivo transato, sendo que dois alunos abandonaram e cinco ingressaram a turma após o início do ano letivo. Dos vinte alunos constituintes da turma, 40% eram repetentes, 60% usufruíam de Ação Social Escolar (ASE) e três tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE). A maior parte dos alunos eram oriundos de uma classe socioeconómica baixa.

Quanto à nacionalidade, existiam seis alunos provenientes de Países de Língua Oficial Portuguesa (PLOP), nomeadamente do Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe e um aluno de nacionalidade holandesa. Destes todos tinham português como língua materna.

2.1.3 A ação pedagógica da orientadora cooperante

A orientadora cooperante orientava a sua ação pedagógica de acordo com o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), que privilegia o “desenvolvimento humano, onde, num ambiente sociocultural de mediação, os estudantes e os

professores negociam, entre si, de forma compartilhada, a significação das situações em que se envolvem para fazer e conhecer coisas por si programadas em cooperação” (Niza, 2003, p.3). A orientadora cooperante reunia-se semanalmente com colegas para discutir, organizar e preparar atividades e tarefas.

No que respeita à gestão do tempo, o horário era organizado por blocos destinados a rotinas e momentos coletivos. Contemplava os tempos de Conselho de Cooperação, Apresentação de Produções, Trabalhos em Projetos, Tarefas, Avaliação, Tempo de Estudo Autónomo, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motora.

Relativamente à avaliação, a docente dava prioridade à avaliação formativa e contínua. No entanto, no final de cada período ocorria uma avaliação sumativa sobre as competências adquiridas pelos alunos nas áreas curriculares.

2.1.4. Problematização dos dados do contexto

De modo a realizar uma caracterização do contexto socioeducativo foi realizado um levantamento das potencialidades e fragilidades da turma e do contexto, apresentadas na tabela 1.

Tabela 1.

Potencialidades e fragilidades da turma de 1.º CEB.

Potencialidades	Fragilidades
<p>Competências sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boa relação a pares e em pequeno grupo • Gosto pela aprendizagem • Interesse nas atividades desenvolvidas • Curiosidade perante temáticas novas • Autonomia de trabalho (alguns alunos) • Partilha de experiências (alguns alunos) 	<p>Competências sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamento/ Respeito pelas regras • Fraca capacidade de concentração • Baixo nível de aprendizagens devido à fraca aquisição de conhecimentos prévios • Ritmo de trabalho lento • Participação e partilha de experiências
<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação matemática 	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação e resolução de problemas • Sentido do número • Cálculo mental
<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de tipos de textos variados • Expressão oral 	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processo de revisão textual individual • Compreensão/ Interpretação de textos • Ortografia
<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar por projeto em pequenos grupos <p>Expressões Artísticas e Físico- Motoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivação e interesse nas tarefas propostas 	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar a informação pertinente

Uma vez identificadas e analisadas as potencialidades e as fragilidades, estas permitiram elencar um conjunto de questões-problema: **i)** Que estratégias utilizar para desenvolver competências sociais (cooperação, resolução amigável de conflitos, respeito pela intervenção do outro, responsabilidade)?; **ii)** Como desenvolver a compreensão leitora?; **iii)** Que estratégias utilizar para melhorar o cálculo mental?

Delineadas as questões-problema, importou identificar a problemática inerente face ao contexto: *Como potenciar as aprendizagens dos alunos investindo no desenvolvimento das competências sociais como a cooperação, a resolução amigável de conflitos e o respeito pela intervenção do outro através de atividades lúdicas?*

2.1.5. Objetivos gerais e estratégias de intervenção e estratégias de intervenção e de integração curricular

Em conformidade com a problemática foram identificados os objetivos gerais e concebido um plano de ação onde foram definidas estratégias globais de intervenção (Tabela 2.), que procuraram dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela orientadora cooperante:

Tabela 2.

Objetivos gerais e estratégias de intervenção do 1.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégias de Intervenção
1. Desenvolver competências sociais;	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de atividades de nível cooperativo e colaborativo; • Melhoramento do Conselho de Cooperação; • Implementação de jogos de equipa.
2. Desenvolver a compreensão leitora;	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de fontes variadas para o desenvolvimento de trabalhos por projeto; • Intensificação das rotinas de leitura e oralidade;
3. Desenvolver a aquisição de destrezas de cálculo mental;	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação da rotina “5 minutos a multiplicar”; • Implementação do “Concurso da tabuada”; • Implementação da rotina de Cálculo Mental; • Elaboração de cartazes explicativos;

A turma, por ser uma turma com bastantes dificuldades de aprendizagem e por decisão da orientadora cooperante, não seguia a planificação delineada pelo agrupamento, mas sim uma lista de verificação. Era usado como instrumento de trabalho organizacional o Plano Semanal, que era elaborado semanalmente. As semanas de intervenção foram atípicas em termos de rotinas semanais, existindo atividades do agrupamento, da escola, visitas de estudo e projetos que desequilibraram o normal funcionamento das semanas de intervenção o que influenciou a abrangência que a intervenção poderia ter tido.

Foi realizado um trabalho mais cuidado no que respeita a diferenciação pedagógica com todos os alunos, com particular destaque para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Foi igualmente feito um acompanhamento mais individual ao aluno portador de multideficiência e ao aluno com défice cognitivo, de forma a que estes progredissem nas suas aprendizagens.

As atividades implementadas procuraram integrar mais do que uma área curricular, de modo a articular o trabalho realizado em sala de aula (Roldão, 2009).

Por fim, em todas as atividades realizadas, o *feedback* constante era premissa do trabalho de sala de aula, tal como sustenta Piéron (1996, p.46), o *feedback* é “um dos elementos da eficiência do professor e das suas possibilidades de êxito com os seus alunos”.

2.1.6. Processos de avaliação e regulação

A avaliação é “um dos aspetos fundamentais no ciclo de desenvolvimento de um projeto” (Silva, 2004, p.15). Partindo deste pressuposto, entende-se que a avaliação é um aspeto fulcral no processo de ensino e aprendizagem, no sentido em que o apoia e orienta. Foi realizada a avaliação processual, para a avaliação contínua e sistemática do desenvolvimento dos alunos e uma comparação da avaliação diagnóstica com uma avaliação final de modo a verificar a consecução dos objetivos do PI.

Através da análise reflexiva aos dados é possível acrescentar que os objetivos gerais do PI foram alcançados (*cf.* Tabela 3), na sua maioria. Foram analisados apenas dados de avaliação formativa e crítica, não tendo sido incluídos quaisquer dados de avaliação sumativa.

Tabela 3.

Avaliação dos objetivos específicos do 1.º CEB

Objetivos Específicos	Instrumento de avaliação	Avaliação
1.1. Gerir autonomamente os conflitos; 1.2. Respeitar a sua intervenção, a dos colegas e do professor; 1.3. Promover o sentido de responsabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de observação indireta • Registo de observação direta 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da gestão autónoma de conflitos (de 20% para 70%); • Aumento do respeito (para 90%); • Ligeiro aumento do sentido de responsabilidade.
2.1. Incentivar o gosto pela leitura; 2.2. Identificar a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário dos textos	<ul style="list-style-type: none"> • Grelha de registo da biblioteca; • Grelha registo do livro “Uma Aventura na Cidade”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixo registo de livros requisitados; • Melhoramento das várias componentes do texto escrito (aumento de 35%)
3.1. Reforçar o algoritmo e a decomposição do número; 3.2. Adquirir a tabuada	<ul style="list-style-type: none"> • Grelha de registo das produções dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da utilização correta dos algoritmos; • Sem alteração na aplicação de cálculos aritméticos em problemas.

3. Prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB

3.1 Caracterização sumária do contexto socioeducativo

3.1.1. A instituição

A prática decorreu numa instituição de ensino público de um agrupamento de escolas que integrava o projeto “Territórios Educativos de Intervenção Prioritário”, na zona suburbana de Lisboa. A escola regia-se por uma dinâmica intercultural e inclusiva de toda a Comunidade Educativa e em particular, na promoção do sucesso escolar, formação pessoal e social dos alunos, para que se formassem em cidadãos responsáveis, críticos, solidários e cooperativos (AED, 2013). O agrupamento tinha uma população escolar de 1490 alunos, distribuídos por cinco estabelecimentos que iam desde o Jardim Escola até ao 3.º CEB. A escola de intervenção agregava o 2.º e o 3.º CEB e tinha 730 alunos, destes, 94% usufruíam de ASE e 5% possuíam NEE. A população escolar tinha uma quantidade significativa de alunos de nacionalidade estrangeira (14%), sendo que a maioria eram oriundos de PLOP (*Ibidem*).

3.1.2. As turmas

A intervenção foi realizada em duas turmas do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, a A e a B. A turma A era composta por 24 alunos, 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 10 anos e os 13 anos. Nesta turma, nove alunos eram repetentes, três deles encontravam-se a repetir o 5.º ano de escolaridade. A turma B era composta por 23 alunos, 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 10 anos e os 14 anos. Nesta turma, catorze alunos eram repetentes, cinco deles encontravam-se a repetir o 5.º ano de escolaridade. Havia três alunos sinalizados com NEE em cada uma das turmas e aproximadamente 70% usufruíam de ASE. De acordo com a análise feita à escolaridade, profissões dos pais e ao elevado nível de alunos com ASE foi inferido que os alunos eram provenientes da classe socioeconómica baixa.

As turmas demonstravam dificuldades, em competências relacionadas com as áreas curriculares e com o comportamento dentro e fora da sala de aula, demonstrando bastante imaturidade e comportamentos sociais desadequados, tanto pelos colegas como pelos professores.

3.1.3. A ação pedagógica das orientadoras cooperantes

A organização do trabalho das orientadoras cooperantes era baseada nos manuais escolares, tanto na sequência de conteúdos como na aplicação de exercícios de aplicação dos conteúdos. Os alunos realizavam o trabalho em sala de aula sempre de forma individualizada, sendo que existia um conjunto de alunos que não realiza o trabalho em sala de aula – por não quererem ou por não saberem fazer.

As competências dos alunos nas diversas dimensões do currículo eram avaliadas com recurso à modalidade de avaliação sumativa.

3.2.4. Problematização dos dados do contexto

Para identificar as potencialidades e fragilidades das turmas 5.º A e 5.º B, foram elaborados um conjunto de diagnoses referentes aos conteúdos que foram trabalhados com os alunos durante o período de intervenção para ambas as disciplinas. Neste contexto os alunos foram igualmente avaliados no domínio das competências sociais.

Analisados os dados de diagnose das duas turmas, foram então identificadas as potencialidades e fragilidades que se encontram sistematizadas na tabela seguinte:

Tabela 4.

Potencialidades e fragilidades da turma de 2.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais <ul style="list-style-type: none">• Vontade de Partilha de experiências com a turma;• Vontade de dar ideias para a concretização das tarefas.	Competências sociais <ul style="list-style-type: none">• Têm uma grande necessidade de validação do seu trabalho;• Manter o silêncio quando a situação assim exige;• Dar ideias para a concretização das tarefas;• Partilhar experiências com a turma;• Dificuldade em cumprir regras básicas do saber estar em sala de aula (Turma B).
Matemática <ul style="list-style-type: none">• Identificação de ângulos em triângulos obtusângulos escalenos;• Identificação de polígonos (Turma B)• Identificação dos quatro ângulos retos do retângulo (Turma A)• Nomeiam a figura: retângulo.	Matemática <ul style="list-style-type: none">• Identificar ângulos obtusos em triângulos obtusângulos isósceles;• Identificar que o losango não tem ângulos retos (Turma A);• Nomear o paralelogramo e o papagaio.
Ciências Naturais <ul style="list-style-type: none">• Identificar a classe dos animais nomeados (Turma A);• Identificar os répteis como tendo escamas (Turma A);• Reconhecer uma cadeia alimentar (Turma A);• Nomear animais terrestres e aquáticos e terrestres (Turma B);	Ciências Naturais <ul style="list-style-type: none">• Nomear animais apenas do meio aquático.• Distinguir classe de espécie em relação à classe “peixe”.• Distinguir pelos de penas.• Identificar as glândulas mamárias como característica dos mamíferos (Turma A)

- Identificar o peixe-palhaço como tendo escamas (Turma B);
- Identificar os répteis como tendo escamas (exceto a tartaruga) (Turma B);
- Reconhecer o morcego como sendo um mamífero ainda que nem todos consigam justificar corretamente (Turma B);
- Associar a capacidade de voar a aves.

Interesses

- Gosto de trabalhar em pequenos grupos;
- Gosto de realizar jogos;
- Gosto em realizar trabalhos de pesquisa (Turma A);
- Gosto em visualizar vídeos (Turma B).

- Distinguir os consumidores e produtores (Turma A);
- Identificar erradamente que os animais que vivem em ambientes aquáticos são todos peixes (Turma B);
- Reconhecer e interpretar o esquema da cadeia alimentar (Turma B).

Interesses

- Uso de outros espaços escolares (sem ser a sala de aula e o recreio);
- Motivação para a aprendizagem.

Deste levantamento, não foram identificadas diferenças significativas entre as duas turmas, pelo que a problemática e os objetivos definidos para a intervenção foram comuns a ambas. No que respeita às fragilidades destaca-se a falta de motivação para a aprendizagem, aspeto considerado importante para o desempenho escolar dos alunos, dado a falta de motivação se traduzir habitualmente por um aumento do desinteresse e diminuição do esforço e investimento por parte dos alunos (Martinelli & Sassi, 2010). Esta desmotivação acaba por não só por se refletir nas notas dos alunos como também no comportamento dos mesmos em sala de aula. Foi frequente assistir à expulsão de alunos da sala, assim como um elevado absentismo dos alunos às aulas.

Por se entender que o sucesso do aluno é influenciado pela convicção que este tem das suas competências (Martinelli & Sassi, citando Bandura), uma das prioridades do PI foi trabalhar com os alunos esta “convicção”, uma vez que esta influenciará a quantidade de esforço dispensado por parte dos alunos na realização das tarefas académicas, bem como “as expectativas, a persistência, a disposição para cumprir metas, o uso eficaz de estratégias de aprendizagem, a intensidade da motivação” dos alunos (Costa e Boruchovitch citados por Domingues, 2014, p.34). A questão problema que se colocou então foi “Como motivar os alunos para a aprendizagem em Matemática e Ciências Naturais?”.

3.2.5. Objetivos gerais e estratégias de intervenção e estratégias de intervenção e de integração curricular

Na análise dos questionários de interesses feito aos alunos foi possível verificar que quase 70% dos alunos das duas turmas tinham preferência por trabalhar a pares ou em pequenos grupos. Foi importante ter em atenção comportamentos desviantes em

sala de aula, pelo que, para haver trabalho a pares e em pequenos grupos foi necessário que existisse silêncio e atenção nos momentos de explicação de tarefas.

Neste sentido, para responder à problemática estabelecida, foram definidos objetivos gerais e objetivos específicos, apresentados na *Tabela 5*.

Tabela 5.

Definição da problemática e objetivos do PI do 2.º CEB

PROBLEMÁTICA	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<i>Como motivar os alunos para a aprendizagem em Matemática e Ciências Naturais?</i>	<p>(1) Desenvolver competências sociais especialmente na dinâmica inter-relacional em sala de aula</p> <p>(2) Desenvolver processos científicos com destaque para o classificar</p>	<p>1.1 Colaborar com um colega na elaboração das tarefas;</p> <p>1.2. Trabalhar cooperativamente na realização de tarefas;</p> <p>1.3. Manter o silêncio/atenção quando a situação assim exige;</p> <p>1.4. Mudar atitudes desadequadas em sala de aula.</p> <p>2.1. Reconhecer propriedades dos triângulos;</p> <p>2.2 Reconhecer propriedades dos paralelogramos.</p> <p>2.3. Interpretar as características dos organismos em função dos ambientes onde vivem;</p> <p>2.4. Compreender a diversidade de regimes alimentares dos animais tendo em conta o respetivo habitat.</p>

Identificada a questão problema e explicitados os objetivos gerais, foram definidas estratégias globais de intervenção (*cf.* Tabela 6) de modo a organizar atividades que permitissem a consecução dos objetivos propostos.

Tabela 6.

Objetivos gerais e estratégias de intervenção do 2.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégias de Intervenção
1. Desenvolver competências sociais especialmente na dinâmica inter-relacional em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de trabalho cooperativo e colaborativo; • Implementação de sessões de estudo; • Continuação dos TPC.
2. Desenvolver processos científicos com destaque para o classificar	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de Tarefas de Natureza Exploratória (Matemática); • Implementação de Tarefas de Natureza Prática (Ciências Naturais).

Para a implementação de todas as estratégias supramencionadas, foi fundamental o facto de haver mais do que um professor em sala de aula, de modo a que um professor pudesse ser o dinamizador da aula enquanto o outro auxilia de forma mais direta os alunos. Estes modos de tarefas permitiram, igualmente, colocar os alunos como centro da sua própria aprendizagem, respeitando o ritmo de cada aluno e de cada grupo de trabalho e promover a discussão entre os elementos dos grupos/ pares, pondo questões e lançando desafios que podiam ser mais ou menos complexos. Para além disso, propiciavam também a oportunidade de os alunos explicarem aos colegas como pensaram e como procederam. Só assim foi possível motivar os alunos e fazer com que

revelassem mais interesse nas tarefas propostas, melhorassem o seu comportamento em sala de aula, subissem as notas nos testes e melhorassem a sua apreciação final.

3.2.6. Processos de avaliação e de regulação

Para conceber uma atividade e estratégia de ensino é indispensável pensar em modos de avaliação que possam aferir a sua validade e adequação (Roldão, 2009). Para a avaliação dos alunos foram utilizados três processos de avaliação: i) diagnóstica, ii) formativa e iii) sumativa.

Atendendo aos resultados obtidos da avaliação dos objetivos específicos (cf. Tabela 7), foi possível afirmar que o PI foi bem conseguido, sendo que os alunos tiveram um progresso positivo nos objetivos específicos definidos.

Tabela 7.

Avaliação dos objetivos específicos do 2.º CEB

Objetivos Específicos	Instrumento de avaliação	Avaliação
1.4. Colaborar com um colega na elaboração das tarefas; 1.5. Trabalhar cooperativamente na realização de tarefas;	<ul style="list-style-type: none"> Grelhas de observação 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento da partilha de ideia e experiências;
1.6. Manter o silêncio/ atenção quando a situação assim exige;	<ul style="list-style-type: none"> Grelhas de observação 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento do número de alunos que respeitavam a sua vez de falar e dos colegas
1.7. Mudar atitudes desadequadas em sala de aula;	<ul style="list-style-type: none"> Grelhas de observação 	<ul style="list-style-type: none"> Diminuição das expulsões Aumento da autonomia na elaboração das tarefas.
2.1. Reconhecer propriedades dos triângulos;	<ul style="list-style-type: none"> Questões da ficha de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> Turma A: 66% dos alunos reconhecem; Turma B: 59,5% dos alunos reconhecem; Aumento em ambas as turmas (comparativamente com a avaliação diagnóstica).
2.2. Reconhecer propriedades dos paralelogramos;	<ul style="list-style-type: none"> Questões da ficha de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> Turma A: 58,6% dos alunos reconhecem; Turma B: 56,6% dos alunos reconhecem; Aumento em ambas as turmas (em comparação com a avaliação diagnóstica).
2.3. Interpretar as características dos organismos em função dos ambientes onde vivem;	<ul style="list-style-type: none"> Questões da ficha de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> Em ambas as turmas 65% dos alunos reponderam corretamente;
2.4. Compreender a diversidade de regimes alimentares dos animais tendo em conta o respetivo habitat.	<ul style="list-style-type: none"> Questões da ficha de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> Turma A: 64,8% dos alunos compreendem; Turma B: 58% dos alunos compreendem; Aumento em ambas as turmas (comparativamente com a avaliação diagnóstica).

4. Análise reflexiva da prática de ensino desenvolvida em ambos os ciclos de escolaridade

Durante a UC de PES II decorreram, como supramencionado, dois estágios – em 1.º CEB e em 2.º CEB. Apesar de ambos os ciclos se encontrarem estruturados de formas diferentes de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Artigo 8º) – o 1.º CEB é um “ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” enquanto o 2.º CEB “organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto) – ambos concentram-se no mesmo objetivo geral, o desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos, respeitando a individualidade de cada um, o ritmo de aprendizagem, os interesses e as necessidades de cada aluno, criando um “clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral” (Ministério da Educação, 2004, p.24).

Atualmente, o processo de ensino e aprendizagem deseja-se que seja um processo onde os alunos tenham um papel ativo (Ballenato, 2008) e os professores sejam críticos e reflexivos sobre o seu próprio trabalho de modo a ter “consciência do seu verdadeiro papel no processo de ensino-aprendizagem” (Fernandes, Freitas, Aquino, & Bardosa, 2014, p.3).

Na prática do 1.º CEB, por seguir a metodologia do MEM – que privilegia o “desenvolvimento humano, onde, num ambiente sociocultural de mediação, os estudantes e os professores negociam, entre si, de forma compartilhada, a significação das situações em que se envolvem para fazer e conhecer coisas por si programadas em cooperação” (Niza, 2003, p.3) –, foi possível observar alunos ativos na sua aprendizagem. Existia a gestão e organização das tarefas diárias por parte dos alunos no Conselho de Cooperação realizado semanalmente, tal como os momentos de Tempo de Estudo Autónomo, onde os alunos e realização de tarefas diárias por parte dos alunos através da sua autoavaliação e orientação prévia da professora trabalham nas suas dificuldades e ajudam os colegas nas respetivas dificuldades. Este momento permitia uma implementação natural de diferenciação pedagógica, pois o trabalho era adaptado às características individuais de cada aluno – o seu nível de conhecimento, o seu ritmo de trabalho, etc. Existia também, uma zona na sala de aula que continha ficheiros das diferentes áreas curriculares – cada ficheiro tinha a indicação do descritor que trabalhava –, assim os alunos durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) ou para

TPC podiam seleccionar, de acordo com os seus objetivos semanais assinalados no Plano Individual de Trabalho (PIT), os descritores que queriam trabalhar.

Na prática do 2.º CEB o processo de ensino e aprendizagem consistia em métodos expositivos – ensino focado no professor e a mesma estratégia de aprendizagem para cada aluno, sendo o manual o suporte base de estudo do aluno. Havia, porém, apoio dados pelos professores fora do horário disciplinar, recompensando, de certo modo, algum do desequilíbrio nos níveis de aprendizagem dos diferentes alunos. Durante a intervenção foram implementadas pequenas estratégias de cooperação e colaboração que se refletiram não só num aumento da aprendizagem de conhecimentos curriculares, mas também de competências sociais na medida que os alunos manifestavam mais compreensão e entreaajuda pelo próximo.

No que diz respeito à colaboração entre professores, na prática do 1.º CEB a professor titular era coadjuvada pela coordenadora da instituição e também tinha a presença de professores especializados para os alunos com NEE em períodos previamente estabelecidos. Esta realidade demonstrou a colaboração necessária entre os docentes de modo a todos os professores consigam apoiar de forma positiva os alunos e, por serem professores com hábitos diários de colaboração, essa capacidade foi uma mais valia na inclusão e participação de nós, estagiárias, no processo de planificação e ação. Segundo Day, Hargreaves, Roldão e Serrazina (citados Ribeiro & Martins, 2009, p.3), a colaboração entre profissionais de ensino é essencial para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que permite “enfrentar e ultrapassar as dificuldades da actividade profissional” e propiciam a “tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes”.

Já no 2.º CEB, apesar das professoras colaborarem com o seu respetivo departamento, essa colaboração não foi visível como um trabalho de exploração de ideias para melhorar a aprendizagem dos estudantes, mas sim como uma forma de padronizar as tarefas e testes de modo a que fosse “justo”, o que invalida o conceito de cada aluno e cada turma terem ritmos de aprendizagem distintos. A interdisciplinaridade foi inexistente, pelo menos nas áreas curriculares observadas – Matemática e Ciências Naturais.

A grande diferença sentida, tanto a nível de experiência própria como a nível de observação perante as orientadoras cooperantes, foi na relação entre professor e alunos. A criação de um ambiente seguro e organizado por parte de um professor, a exposição clara e entusiasmada, a transmissão de *feedback* construtivo e a supervisão

da evolução do aluno são atitudes que um professor deve ter para com os seus alunos para que estes sejam capazes de construir conhecimento (Cadima & Cancela, 2011).

Em ambos os contextos de PES os alunos apresentavam dificuldades tanto nos conteúdos curriculares como em termos de comportamento em sala de aula e fora desta. A relação que as orientadoras cooperantes criaram com os alunos influenciava de forma explícita o envolvimento dos alunos tanto a nível de aprendizagem como a nível de comportamentos sociais. Esta relação é criada com mais facilidade com os alunos do 1.º CEB, pois em comparação com o professor do 2.º CEB o professor titular do 1.º CEB tem bastante mais tempo de interação semanal com os alunos.

Em termos de regulação e avaliação o papel do professor é fulcral, na medida que acompanha o processo de aprendizagem de cada aluno avaliando “um conjunto de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão, 1999, p.41).

A avaliação não deve ser centrada apenas na capacidade que os alunos têm de reter as informações (Pacheco, 1998) e por isso devem existir diferentes modos de avaliação para além da avaliação sumativa, que tem como objetivo determinar as metas atingidas por cada aluno de acordo com os objetivos de aprendizagem (Arends, 2008). Deve existir também a avaliação formativa, uma vez que esta permite “constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas” (Kraemer, 2005, p.140). A avaliação formativa, no contexto da prática do 1.º CEB era facilmente aplicada através do PIT, sendo este uma ferramenta que permite uma análise semanal das aprendizagens dos alunos. Já no contexto do 2.º CEB não existia avaliação formativa, uma vez que a única componente registada para verificar a aprendizagem dos alunos era a realização dos TPC, sendo que apenas era verificado que este era efetuado ou não.

A escola e os professores devem oferecer aos alunos a oportunidade de realizarem “uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade” (Folque, 1999, p.6). Devem ter em conta cada aluno individualmente, ouvindo-o e valorizando-o de modo a que seja criado um ambiente seguro onde a turma use “uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (*Ibidem*, p.11).

PARTE II

5. Apresentação do estudo

A aprendizagem estimula processos internos de desenvolvimento nos alunos (Vygotsky, 1988) e é realizada para além da sala de aula. É desenvolvida não só através das vivências académicas, mas também das vivências pessoais. Gerir o tempo que dedicamos às diferentes aprendizagens tornou-se uma questão de interesse.

O Trabalho Para Casa (TPC) é uma tarefa que transita do contexto de sala de aula para fora desta e a sua realização é objeto de divergência, não só na comunidade educativa, como na sociedade em geral. Será que são úteis? São necessários como complemento das aprendizagens realizadas em sala de aulas? Tiram tempo aos alunos para atividades de enriquecimento extracurriculares? Tiram tempo ao convívio familiar? Tiram tempo para os momentos de brincadeira?

Em ambos os contextos de prática supervisionada, no 1.º CEB e no 2.º CEB, os TPC eram uma prática comum. No 2.º CEB os TPC eram prescritos pelas orientadoras cooperantes sem diferenciação pedagógica e a sua utilidade era pouco observada para maioria dos alunos da turma, sendo que muitos, no sentido de obterem uma avaliação positiva, acabavam por copiar o TPC pelas soluções ou pelos colegas não retirando deste qualquer vantagem.

Por outro lado, na prática do 1.º CEB, o TPC era prescrito pela orientadora cooperante e pelos próprios alunos. Semanalmente os alunos tinham a responsabilidade de realizar dois trabalhos obrigatórios e o restante TPC ou era prescrito por sugestão da professor ou poderia ser prescrito pelo próprio aluno, incidindo sobre áreas onde este revelava fragilidade.

Foram as interrogações que se colocaram no contexto da prática de ensino supervisionada, relativas ao TPC, que conduziram à questão de partida: *“Quais as perspetivas dos alunos, encarregados de educação e professores de 1.º CEB sobre os TPC”?*

6. Fundamentação teórica

6.1. O conceito de TPC

O Trabalho Para Casa, vulgarizado pelas siglas TPC também conhecido por *deveres*, é um conceito bastante conhecido da comunidade escolar e também do público em geral, por ser uma tarefa de aprendizagem comumente usada no ensino português.

No entender de Cooper (1989, p.86 citando Cooper), os TPC são “tarefas prescritas aos alunos pelos professores da escola que é suposto serem realizadas fora do horário escolar”. Para o mesmo autor, o TPC é constituído por três etapas: prescrição do trabalho, a sua realização e a correção e *feedback* sobre a sua realização. Outros autores, como Pedro et al., (2008, p.24), seguem a mesma definição sugerida por Cooper, definindo o TPC como “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, desde modo sem a orientação direta do professor durante a sua realização”.

As definições de TPC apresentadas não vão ao encontro de algumas pedagogias de educação modernas, que colocam o aluno num papel mais ativo da sua aprendizagem onde este não é um mero ator passivo que aceita o que lhe é dito, sem compreender o porquê, sem pensar, pesquisar ou criar (Ballenato, 2008). O Trabalho para Casa não é, hoje em dia, um trabalho somente prescrito pelo professor, também pode ser prescrito pelo próprio aluno. O TPC prescrito pelo aluno não deve ser confundido com o trabalho que o aluno faz em casa para a escola. Na perspetiva das autoras Wagner, Schober e Spiel, : os *trabalhos para casa* são “todas as prescrições orais ou escritas determinadas pelos professores [ou pelo aluno], balizadas com prazos temporais e que têm de ser completadas em casa pelos alunos”, enquanto o *trabalho em casa para a escola* são “todas as actividades de casa que servem como preparação escolástica para ou de continuação das actividades das aulas” (Silva, 2009, p.10-11).

Os TPC são, então, para efeitos desta investigação, todos os trabalhos prescritos, pelo professor ou pelo aluno, realizados pelo aluno sem a orientação direta de um professor, confinados a um determinado prazo temporal e corrigidos posteriormente pelo professor. Assim trabalhos realizados no apoio ao estudo, em cursos de estudo e em atividades extracurriculares, *não* são considerados como TPC

(Cooper, 1989), o que significa que se excluí do conceito de TPC os trabalhos realizados nas aulas de Estudo Acompanhado, nos Apoios das diversas áreas curriculares e também nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

6.2. O TPC como tarefa potenciadora da autorregulação dos processos de aprendizagem

A realização do TPC é influenciada de forma significativa pelo comportamento autorregulador e pela motivação (Bembenutty citado por Ramdass & Zimmerman, 2011), sejam os TPC prescritos pelos professores, pelos alunos ou por um sistema misto. São os alunos que completam individualmente os trabalhos praticando comportamentos autorreguladores da aprendizagem, como “planificar, inibir distrações, persistir em tarefas difíceis, organizar o ambiente, superar emoções indesejáveis e refletir sobre o que aprenderam” (Ramdass & Zimmerman, 2011, p.197 citando Boekaerts & Corno; Xu).

A autorregulação dos processos de aprendizagem pode ser treinada através do TPC (Trautwien e Koller citados por Ribeiro, Costa, & Cruz, 2005), pois os alunos decidem *como* e *quando* realizá-los. Ou seja, durante a realização dos trabalhos para casa os alunos fomentam a motivação intrínseca, restringem distrações, usam estratégias para a sua realização, gerem o tempo, estabelecem metas e refletem sobre o seu desempenho e adiam a gratificação – desenvolvendo assim competências de autorregulação. Ramdass e Zimmerman (2011) sugerem que para ajudar os alunos a desenvolver estas competências, os TPC têm que ser desafiadores e interessantes ajudando os alunos a desenvolver competências para serem bem-sucedidos na aprendizagem. Neste sentido, é necessário dar autonomia aos alunos, pois é no espaço que lhes é deixado pelos pais e pelos professores que os alunos serão capazes de desenvolver a sua aprendizagem (Meirieu citado por Niza, 2003), para isto o professor deve averiguar em que medida o envolvimento familiar pode promover o comportamento autorregulador nos TPC (Rosário et al., 2006). Neste sentido, o professor pode fornecer aos seus alunos uma folha de registo de modo a monitorizarem o seu desenvolvimento, ajudando a identificar as suas potencialidades e superar as suas fragilidades (Ramdass & Zimmerman, 2011).

6.3. O envolvimento parental na realização dos TPC

No ensino básico, em particular no 1.º CEB, os alunos sofrem uma grande influência parental. O envolvimento dos pais no percurso académico dos filhos sucede muitas vezes através do TPC, uma vez que é uma tarefa que é maioritariamente realizada em casa dos alunos. O envolvimento parental, segundo Bempechat e Zimmerman (Ramdass & Zimmerman, 2011, p.214), 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”. Apesar dos possíveis benefícios deste envolvimento, muitos pais afirmam que se não se sentem preparados para ajudar os seus filhos no TPC e que por vezes isso resulta em stress e sentimentos negativos para si e para os filhos. Vários autores recomendam que se tome as seguintes medidas, para que tal não aconteça: os pais receberem orientações claras de modo a explicitar o seu papel; os professores não esperarem que os pais ajam como especialistas em relação ao conteúdo ou tentarem ensinar o conteúdo; os pais fazerem perguntas que ajudem os alunos a esclarecer e resumir o que aprenderam (Marzano & Pickering, 2007).

6.4. A opinião pública sobre o TPC

Desde o século XX até à atualidade, a perspetiva sobre a utilidade dos TPC sempre foi irregular. Apesar da utilidade desta tarefa pedagógica nunca ter uma opinião unanime na sociedade e na comunidade científica (Cooper, 1989; Marzano & Pickering, 2007), começam a existir cada vez mais estudos que confirmam a sua utilidade no ensino e que só não serão eficientes e produtivos se forem em demasia (Cooper, Robinson & Patall citados por Marzano & Pickering, 2007). Em Portugal a opinião pública é igualmente divergente («Vamos acabar com os TPC? O que dizem os leitores», 2016), sendo que a maioria acaba por aceitar que os TPC poderão ser uteis desde que sejam com “conta, peso e medida”. O atual ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues, afirma que os TPC não só servem para que os alunos adquiram competências curriculares, mas também pessoais ao nível da concentração, do esforço e da gestão temporal desde que estes sejam numa “dimensão que não seja excessiva” (Visão Junior, 2017, 28:27).

Embora Cooper, um investigador americano, tenha realizado duas investigações significativas, com alunos dos Estados Unidos da América, que afirmam que existe uma relação positiva entre os TPC e o sucesso escolar dos alunos, existem vários autores sem fortes evidências que afirmam que os TPC não são saudáveis para os alunos e sobrevalorizam o trabalho em detrimento do bem estar pessoal e familiar, afirmando também que os professores não se encontram bem treinados para saber como prescrever TPC (Marzano & Pickering, 2007). Kohn, no seu artigo *O mito do TPC: O porquê dos nossos filhos terem demasiado de algo mau*, conclui que a investigação falha em demonstrar a eficácia como uma tarefa educativa e recomenda que os professores só prescrevam trabalho para casa quando este possa provar ser benéfico e incentiva que os professores envolvam os alunos na decisão *do quê e de quanto* TPC realizarem (*Idibem*). De forma a poder afirmar as vantagens e desvantagens dos TPC importa contextualizar os casos.

Em Portugal, a investigação sobre os TPC é escassa e pouco divulgada (Silva, 2009), mas existe debate entre a comunidade escolar e científica e também na sociedade em geral sobre as vantagens dos TPC para as crianças. Na maior parte das discussões, só se pode ser uma de duas coisas: ou se é a favor dos TPC ou se é contra. 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)

Cooper (1989) sugere alguns efeitos positivos e negativos dos TPC, que são também os mais presentes nas debates sobre as vantagens e desvantagens dos TPC, sendo que a maioria dos efeitos positivos se baseiam no modo como os TPC influenciam a compreensão dos conteúdos e conseqüentemente o sucesso escolar e as habilidades de estudo e a atitude perante a escola. Também são destacados benefícios não académicos como a promoção de independência e responsabilidade. Por último, destaca que os TPC podem envolver os pais no processo escolar. O aborrecimento perante a escola é o principal efeito negativo que o TPC pode provocar pois os alunos

acabam por passar demasiado tempo focados em conteúdos escolares e também, por consequência, retira tempo de lazer e de atividades não académicas (*Ibidem*).

6.5. A utilidade dos TPC

O valor do TPC depende das características dos estudantes, da área curricular e, especialmente, do ano de escolaridade (Cooper, 1989). De acordo com vários autores a relação dos TPC ao sucesso académico é proporcional ao ano de escolaridade, ou seja, quanto mais elevado é o ano de escolaridade, mais benefícios são atribuídos ao TPC para o aproveitamento escolar dos alunos (Cooper, Robinson, & Patall, 2006; Galloway, Conner, & Pope, 2013; Marzano & Pickering, 2007; Ramdass & Zimmerman, 2011), mas não influencia os ganhos de competências adquiridas à sua realização, como a autorregulação da aprendizagem.

Assim, apesar de se compreender que durante o 1.º CEB os benefícios dos trabalhos para casa serão menores que nos ciclos seguintes, 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.

6.6. Alguns estudos sobre os TPC

Em Portugal, a investigação sobre os TPC não é muito significativa. Não obstante, há algumas pesquisas de referência que se consultaram para a realização do presente estudo.

Em 2012, Pires estudou a opinião de alunos de 1.º CEB e respetivos pais e concluiu que para estes os TPC contribuíam para consolidar conteúdos e estimular as aprendizagens. Não obstante, foram unânimes em considerar que os TPC provocam *stress* e cansaço nos alunos e ambiente familiar, dada a pressão que é colocada sobre os mesmos para a sua realização. No mesmo ano, Antunes realizou um trabalho investigativo com a finalidade de estudar os TPC numa escola do 1.º CEB e obteve resultados concordantes com o estudo de Pires.

O estudo de Dantas (2014) procurou estabelecer as 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. Os resultados obtidos permitiram concluir que a metodologia de organização, prescrição e correção dos TPC influencia a regularidade com que estes são realizados.

O estudo de Santos em 2015 sobre as perspectivas de professores, pais e alunos sobre as práticas dos TPC no 1.º CEB permitiu à autora concluir que para os sujeitos do seu estudo, os TPC contribuem para a aprendizagem dos alunos e desenvolver competências de autonomia e responsabilidade e ainda que a realização destes, não influencia as suas atividades extracurriculares.

7. Metodologia

O presente capítulo descreve os processos metodológicos utilizados ao longo da investigação. Primeiro, são explicitadas as questões de investigação e os objetivos de estudo. Em seguida serão 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.

7.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

Após definida a questão de partida, “*Quais as perspetivas dos alunos, encarregados de educação e professores de 1.º CEB sobre os TPC?*”, importa identificar as questões específicas para, em conformidade com estas, se estabelecer um fio condutor do estudo (Quivy & Campenhoudt, 1998):

- i. Qual a opinião dos alunos, encarregados de educação e professores sobre a realização e utilidade dos TPC?
- ii. O tipo de prescrição dos TPC influencia as opiniões dos alunos, encarregados de educação e professores sobre a realização do TPC?
- iii. O tipo de prescrição dos TPC influencia a concretização dos mesmos por parte dos alunos?
- iv. O tipo de prescrição dos TPC influencia o esforço com que os alunos de realizam os TPC?
- v. O tipo de correção dos TPC tem influência no cumprimento desta tarefa por parte dos alunos?
- vi. O tipo de correção dos TPC influencia o esforço com que os alunos os realizam?
- vii. O tipo de prescrição dos TPC influencia o tipo de correção dos TPC?
- viii. Quais as razões apresentadas pelos alunos para a não realização do TPC?
- ix. Qual a participação dos encarregados de educação na realização do TPC?

Assumindo como referência a problemática apresentada e as questões de investigação, configura-se como objetivo geral da investigação, estudar as perspetivas

de alunos do 1.º CEB, respetivos professores e encarregados de educação, sobre a realização dos TPC.

Em correspondência com o objetivo geral e as questões da investigação, assumem-se como objetivos específicos os seguintes:

- i. Caraterizar as perspetivas dos alunos, encarregados de educação e professores de 1.º CEB sobre a realização e utilidade dos TPC;
- ii. Caraterizar as perspetivas dos sujeitos em estudo relativas aos tipos de prescrição e realização dos TPC;
- iii. Caraterizar as perspetivas dos alunos sobre o tipo de prescrição e a concretização dos TPC;
- iv. Caraterizar as perspetivas dos alunos sobre o tipo de prescrição e o esforço com que os alunos os realizam;
- v. Caraterizar as perspetivas dos alunos sobre o tipo de correção e a realização dos TPC;
- vi. Caracterizar a influência entre o tipo de correção dos TPC e o esforço com que os alunos os realizam;
- vii. Descrever o tipo de prescrição dos TPC e os respetivos tipos de correção dos mesmos;
- viii. Descrever as razões apresentadas pelos alunos para a não realização dos TPC;
- ix. Caracterizar a participação dos encarregados de educação no apoio à realização dos TPC.

7.2. Natureza do estudo

A investigação deve cumprir “os propósitos de unificar os conceitos, pontos de vista, a pertença a uma identidade comum e o de legitimar a investigação através de critérios de validade e interpretação” (Coutinho, 2011, p.9).

Tendo em conta o objeto de estudo, optou-se por uma metodologia investigativa de cariz misto, ou seja, uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa interpretativa. A abordagem quantitativa permite “comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy &

Campenhoudt, 1998). A abordagem qualitativa procura interpretar e compreender uma determinada questão através do ponto de vista do sujeito (Coutinho, 2014).

Os dados foram recolhidos através da aplicação de inquéritos por questionário, por estes originarem um conjunto de discursos individuais possíveis de interpretação e generalização (Ghiglione & Matalon, 2001). Foram criados questionários do tipo misto, com questões de resposta fechada (natureza quantitativa) e resposta aberta (natureza qualitativa).

7.3. Caracterização da amostra

Para a realização deste estudo foram inquiridos 201 sujeitos, 115 alunos do 1.º CEB, 79 encarregados de educação e os 7 professores dos respetivos alunos inquiridos.

Os alunos inquiridos estavam inseridos nos três últimos níveis de escolaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo 55% do 4.º ano, 34% do 3.º ano e 11% do 2.º ano. As idades destes alunos variavam entre os 6 e os 13 anos de idade, 48,7% eram do sexo feminino e 51,3% do sexo masculino. Dos alunos inquiridos, 73% frequentavam uma instituição privada e 27% frequentavam uma instituição pública (*cf.* Anexo A).

No que diz respeito aos encarregados de educação, 82,3% eram do sexo feminino e 17,7% eram do sexo masculino sendo que as suas idades variavam entre os 26 e os 52 anos de idade. Em termos de consanguinidade com o educando, 81% eram mães, 17,7% pais e 1,3% tinham outras relações de parentesco. O nível socioeconómico dos EE inquiridos variava de acordo com o nível de escolaridade e a profissão destes, 21,5% dos EE concluíram o 12.º ano de escolaridade ou um nível inferior, enquanto 19,5% possuíam uma licenciatura, 58,2% eram mestrados e 6,3% tinham um doutoramento. No que respeita à ocupação profissional a maioria dos encarregados de educação tinham profissões diferenciadas, inserindo-se nos três setores – primário, secundário e terciário – pressupostos pela Classificação Nacional de Atividades Económicas (*cf.* Anexo A).

Dos professores inquiridos, todos eram do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 27 e os 45 anos de idade. Quanto aos anos de serviço, este variava entre os 2 e os 22 anos, sendo que 3 possuíam licenciatura e 4 possuíam mestrado. Em termos do modelo pedagógico adotado pelos professores inquiridos, 4 identificavam-se com os princípios do Movimento da Escola Moderna enquanto as restantes 3 não se identificavam com um modelo em específico. Os anos de

escolaridade que lecionavam variava desde o 2.º ao 4.º ano, havendo duas turmas mistas (cf. Anexo A).

7.4. Métodos e técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados elaborou-se três inquéritos por questionário (cf. Anexo B), cada questionário consiste nas mesmas questões, mas adaptadas aos respetivos grupos de inquiridos – alunos, encarregados de educação e professores – de modo a respeitar as condições de standardização para fins de comparação (Ketele & Roegieres, 1993). Os questionários foram elaborados com base nos questionários utilizados no estudo de Dantas (2014), *Perspetivas e práticas sobre a realização dos trabalhos para casa*. Antes da aplicação do questionário aos sujeitos do estudo foi realizado um pré-teste (a dois professores, trinta e sete alunos e nove encarregados de educação), no sentido a verificar a sua aplicabilidade e fiabilidade ao grupo em estudo (Ghiglione & Matalon, 2001).

A escolha deste instrumento de trabalho, tendo em conta o objeto de estudo, deveu-se à possibilidade de inquirir “um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.2) e também à sua eficiência de recolher, num curto período de tempo, a uma variedade de dados que permitem uma análise das relações que existem entre as variáveis de modo a retirar conclusões factuais (Quivy & Campenhoudt, 1998).

A implementação dos questionários foi realizada através dos meios *online* e papel, conforme a preferência do inquirido, sendo que a maioria foi de “administração direta”, ou seja, os inquiridos preencheram o questionário por si próprios, mas nos casos dos inquiridos terem dificuldade na leitura e na escrita foi realizada a “administração indireta”, ou seja, as questões foram escritas ou selecionadas pelo inquiridor através das respostas fornecidas presencialmente pelos inquiridos (*Ibidem*).

O questionário encontra-se dividido em quatro secções, a primeira parte correspondente a perguntas relativas à informação pessoal do inquirido, a segunda sobre a existência ou não de TPC – que influencia a resposta à secção 3, que apresenta perguntas relativas à prática dos TPC – e por fim a secção 4, que representa a opinião pessoal sobre os TPC.

7.5. Métodos e técnicas de análise de dados

Os dados provenientes dos questionários foram analisados de modos distintos, consoante a sua natureza, quantitativa ou qualitativa. Os dados de natureza quantitativa 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. Enquanto os dados de natureza qualitativa foram tratados através da análise de conteúdo, de acordo com os pressupostos sugeridos por Bardin (2013).

7.6. Princípios éticos do processo de investigação

Em conformidade com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a presente investigação assegurou os princípios éticos e deontológicos necessários, na medida que: (i) prestou informação aos sujeitos da amostra sobre a investigação, nomeadamente a natureza e os objetivos da mesma, de forma clara e obtendo consentimento informado; (ii) assegurou o anonimato e respeitou a confidencialidade dos dados cedidos pelos participantes; (iii) divulgou com os participantes interessados os resultados da investigação (Baptista, 2014).

Uma vez que a presente investigação contou com a participação de sujeitos menores de idade, foi necessário obter a autorização dos respetivos encarregados de educação (*cf.* Anexo C). Do mesmo modo foi assinada a carta de consentimento informado pelos restantes participantes (*cf.* Anexo D).

8. Apresentação dos resultados

Neste capítulo pretende-se apresentar os principais resultados do estudo, assumindo como preferência os objetivos específicos do mesmo.

8.1. Utilidade e realização dos TPC

No que respeita à opinião dos sujeitos (alunos, encarregados de educação e professores) sobre a realização dos TPC, a análise dos dados permite afirmar que a maioria concorda com a realização dos mesmos (76,6%). Contudo, os alunos relevam uma opinião mais favorável à realização dos TPC (90,4%), comparativamente com os encarregados de educação (82,3%) e os professores (57,1%) (cf. Tabela 8).

Dos alunos menos favoráveis à prescrição do TPC (9,6%) são alunos cuja prescrição dos TPC é da inteira responsabilidade do professor (90,9%).

Tabela 8.

Opinião dos sujeitos sobre a realização do TPC

	Concorda	Não concorda	Não sabe
Alunos	90,4%	9,6%	0%
Encarregados de Educação	82,3%	13,9%	3,8%
Professores	57,1%	42,9%	0%
Média Total	76,6%	22,1%	1,3%

No que diz respeito à opinião dos sujeitos sobre a utilidade dos TPC, a análise dos dados permite dizer que a maioria dos sujeitos consideram que os TPC servem promover a autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos (36,2%), assim como para desenvolver a aprendizagem dos alunos (29,4%).

No que respeita o grupo dos alunos, estes são de opinião que os TPC servem para promover a aprendizagem (28,8%) e para desenvolver competências de autonomia e sentido de responsabilidade (21%). Servem ainda para avaliar os seus conhecimentos (24,6%) e para envolver os encarregados de educação no seu percurso escolar (19,8%). Por outro lado, os encarregados de educação consideram que os TPC servem essencialmente para desenvolver as aprendizagens dos alunos (41,3%) e para promover a autonomia e o sentido de responsabilidade nos mesmos (33,2%). No que respeita ao grupo de professores, estes acreditam que os TPC servem

fundamentalmente para promover a autonomia e o sentido de responsabilidade (54,5%) (cf. Anexo F, tabela 1).

Ao compararmos a opinião dos alunos sobre a utilidade dos TPC e a opinião do respetivo professor, a análise dos dados permitiu observar que apenas numa turma a maioria dos alunos se encontrava em concordância com opinião do professor no que respeita à utilidade dos TPC (cf. Anexo F). Para estes, os TPC são úteis porque promovem a autonomia e o sentido de responsabilidade.

8.2. Tipo de prescrição versus realização do TPC

8.2.1. Opinião dos alunos

A análise de dados permitiu verificar que quanto maior é a autonomia os alunos na prescrição do seu TPC, mais estes concordam com a realização deste trabalho (cf. Figura 1).

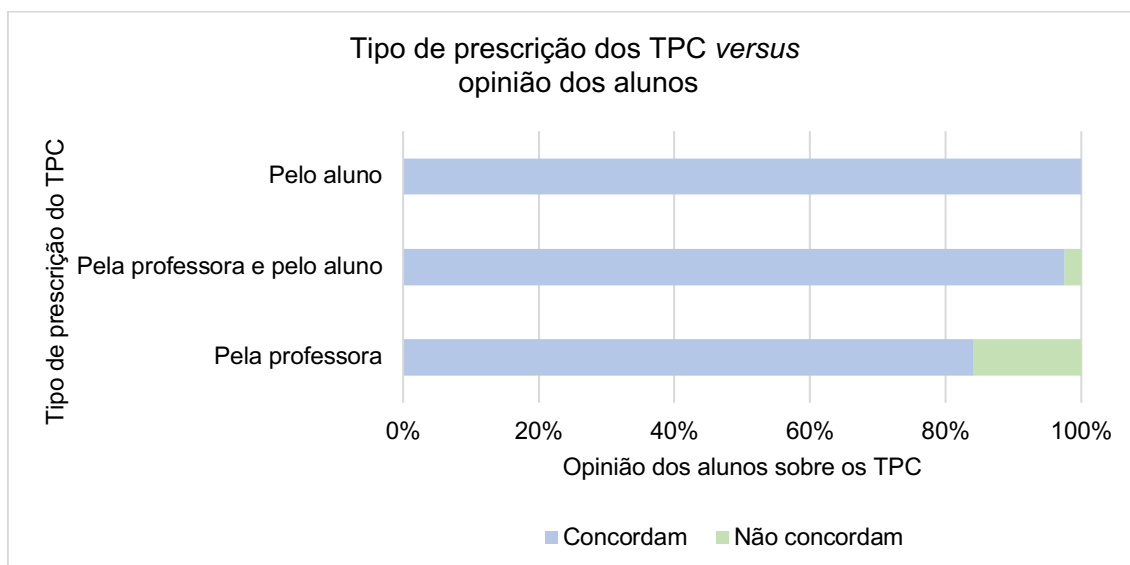


Figura 1. Tipo de prescrição dos TPC versus opinião dos alunos.

8.2.2. Opinião dos encarregados de educação

A análise de dados permitiu verificar quando o TPC é prescrito pelos professores e alunos em simultâneo mais os encarregados de educação concordam com a realização do TPC, ou seja, o professor prescreve um conjunto de atividades e os alunos propõem-se realizar outras, de acordo com as suas necessidades e interesses (cf. Figura 2).

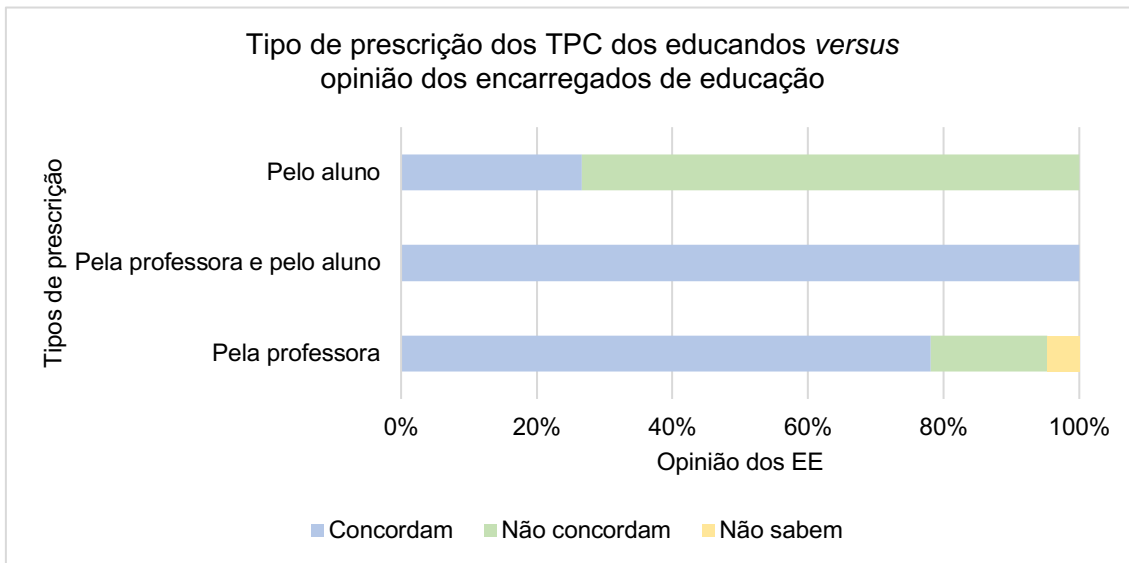


Figura 2. Tipo de prescrição dos TPC versus opinião dos EE

8.2.3. Opinião dos professores

A análise de dados permitiu verificar que quando o TPC é prescrito recorrendo a uma metodologia mista mais os professores concordam com a realização deste cf. Figura 3).

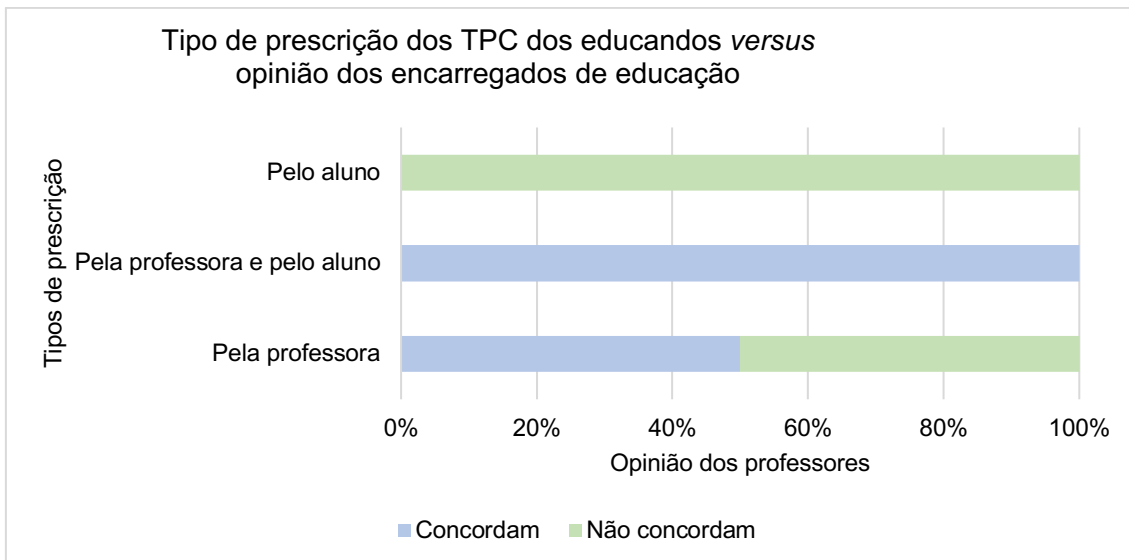


Figura 3. Tipo de prescrição dos TPC versus opinião dos professores.

8.3. Tipo de prescrição dos TPC versus frequência da sua realização.

8.3.1. Opinião dos alunos

No que diz respeito à frequência com que os alunos realizam o TPC, a análise dos dados permite observar que os alunos são mais cumpridores na realização desta tarefa quando os TPC são prescritos pelos professores (61,5%). Cumprem com menos frequência quando estes são prescritos pela professora e pelos alunos (55,3%) e surpreendentemente parecem implicar-se menos na realização dos TPC, quando a prescrição desta tarefa é de sua inteira responsabilidade (50%).

Em suma, quando maior é a autonomia dos alunos na prescrição do TPC menos concretizam esta tarefa (*cf.* Figura 4).

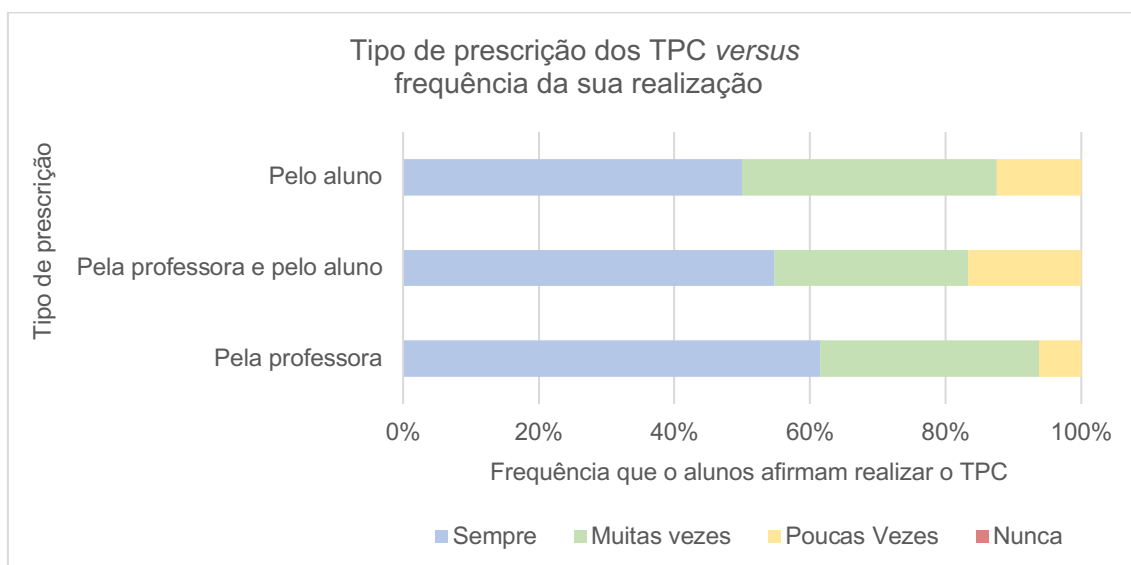


Figura 4. *Tipo de prescrição dos TPC versus frequência da sua realização.*

8.4. Tipo de prescrição dos TPC versus esforço dos alunos para a sua realização

8.4.1. Opinião dos alunos

A análise de dados permitiu verificar que quanto maior é a autonomia os alunos na prescrição do TPC, menos esforço dedicam à sua concretização (12,5%) (*cf.* Figura 5).

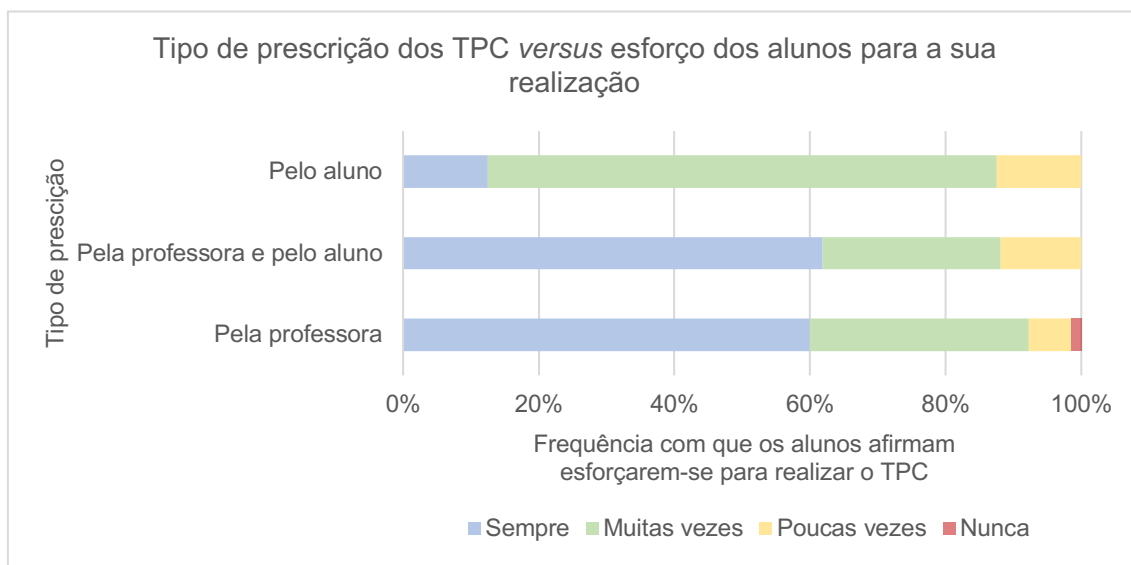


Figura 5. Tipo de prescrição dos TPC versus esforço dos alunos da sua realização.

8.5. Tipo de correção dos TPC versus sua concretização

A análise de dados permitiu verificar que quando o tipo de correção do TPC é mais pessoal e individualizado mais os alunos cumprem a prescrição do TPC (32,8%) (cf. figura 6).

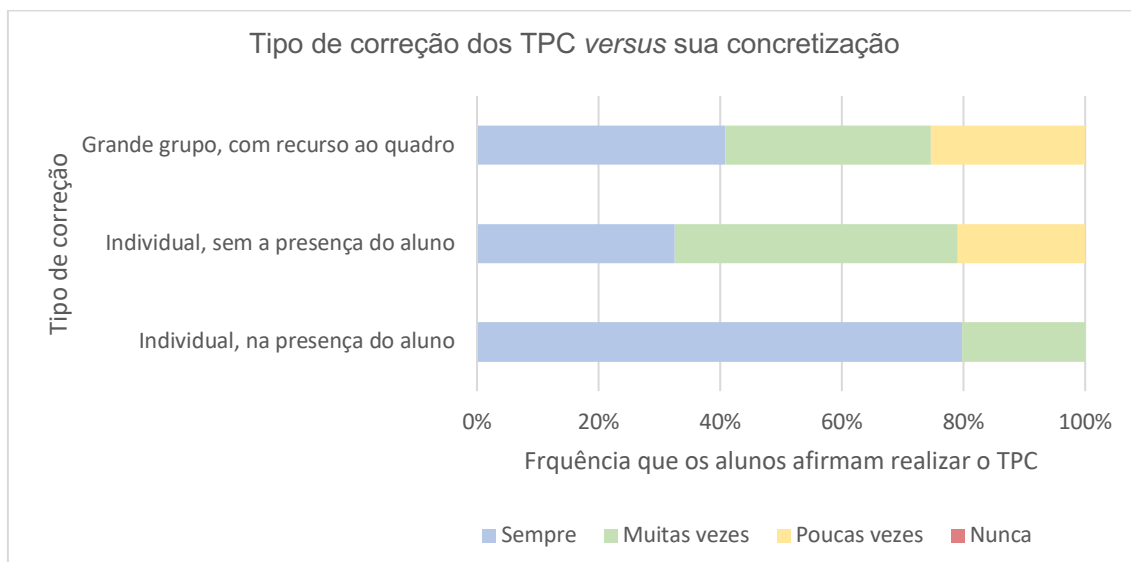


Figura 6. Tipo de correção dos TPC versus sua concretização.

8.6. Tipo de correção dos TPC *versus* esforço dos alunos na sua concretização

A análise de dados permitiu verificar que quando o tipo de correção deste é mais pessoal e individualizado os alunos afirmam esforçarem-se mais na realização dos TPC (67,3%). Quando a correção do TPC é realizada na ausência dos alunos, estes esforçam-se menos (51,4%) (*cf.* Figura 7).

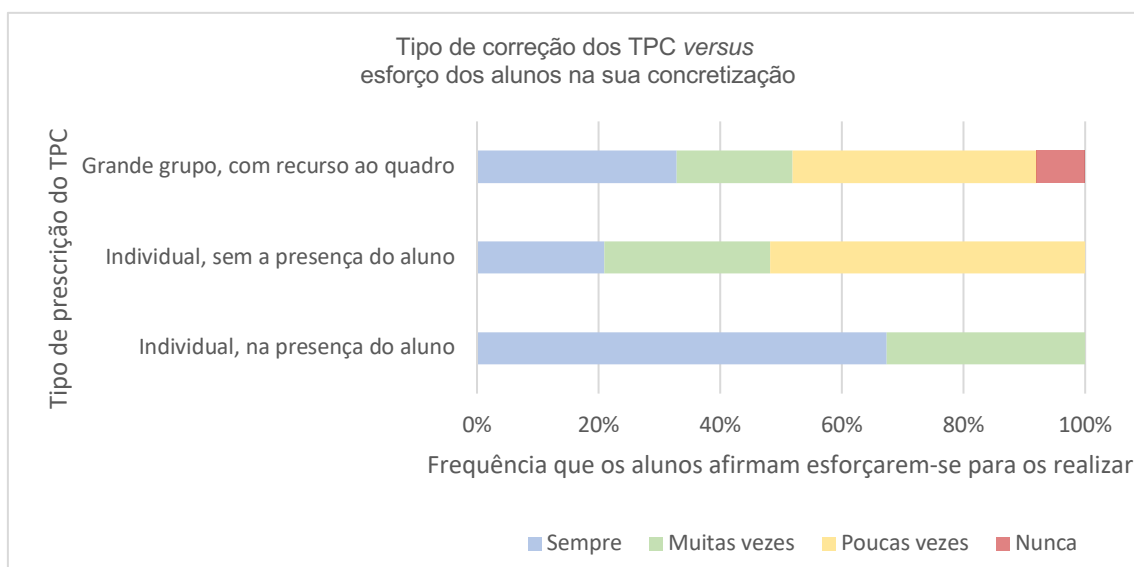


Figura 7. Tipo de correção *versus* esforço dos alunos na sua concretização.

8.7. Tipo de prescrição do TPC *versus* tipo de correção

8.7.1. Opinião dos alunos

A análise de dados permitiu verificar que quando os alunos são mais autónomos na prescrição do TPC, a correção dos mesmos é realizada pelo professor individualmente, sem a presença do aluno (100%) (*cf.* Figura 8).

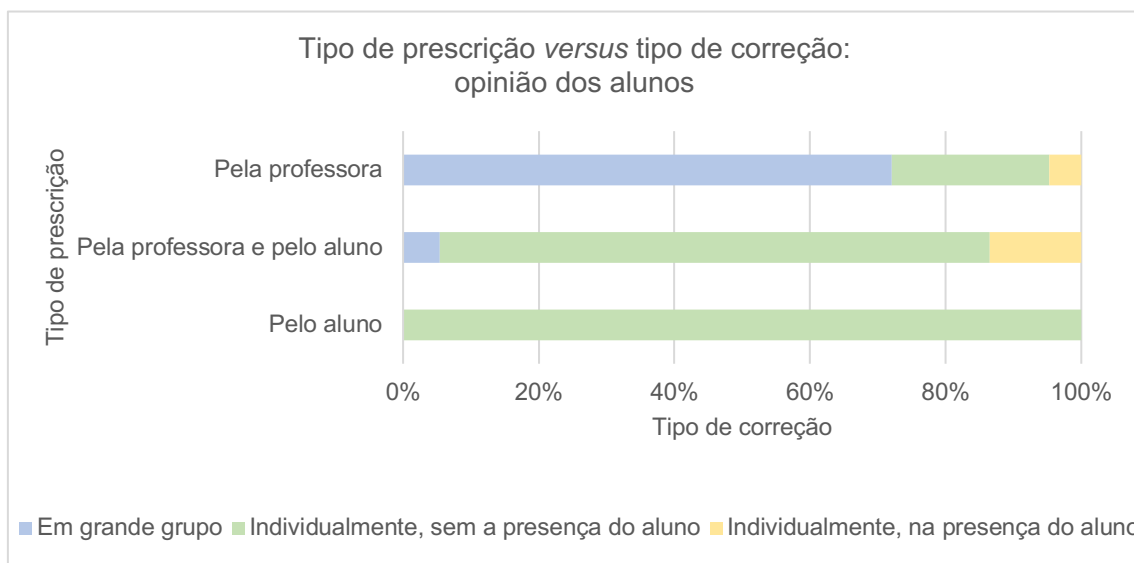


Figura 8. Tipo de correção do TPC versus correção: opinião do aluno.

8.7.2. Opinião dos professores

Quando os alunos são autónomos na prescrição dos TPC este é corrigido individualmente, sem a presença do aluno (100%). Quando os professores partilham a prescrição dos TPC com os alunos, estes são corrigidos ou em grande grupo (50%) ou individualmente, na presença do aluno (50%), tal como acontece quando os TPC são prescritos apenas pelo professor (cf. Figura 9).

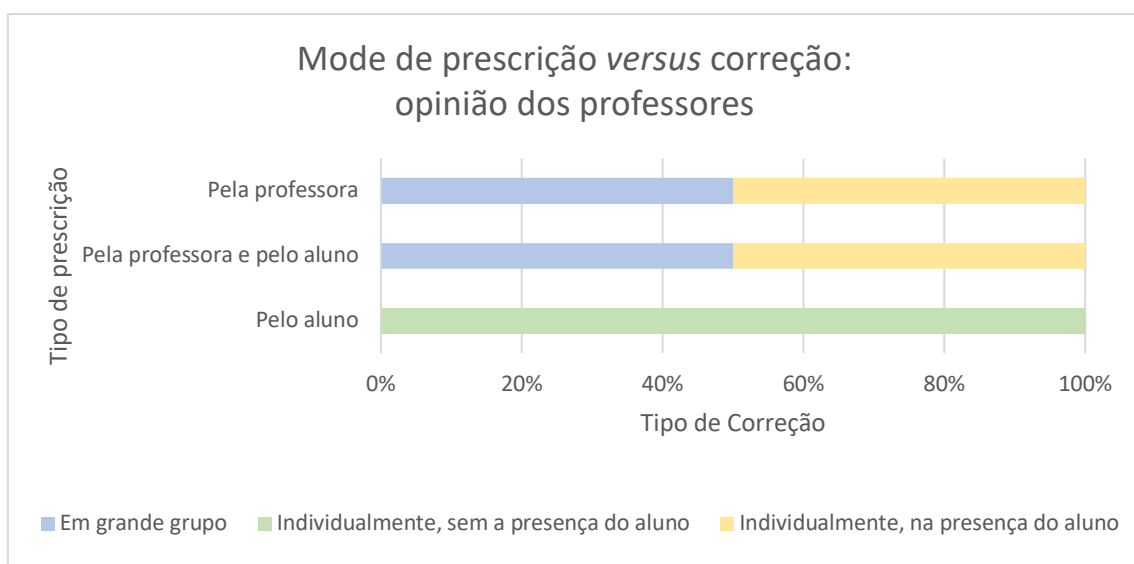


Figura 9. Tipo de correção do TPC versus correção: opinião dos professores.

8.8. Razões para a não realização dos TPC

A análise de dados permite constatar que a justificação para o não cumprimento dos TPC, por parte dos alunos, é devida à falta de tempo (47%) (cf. Figura 10).

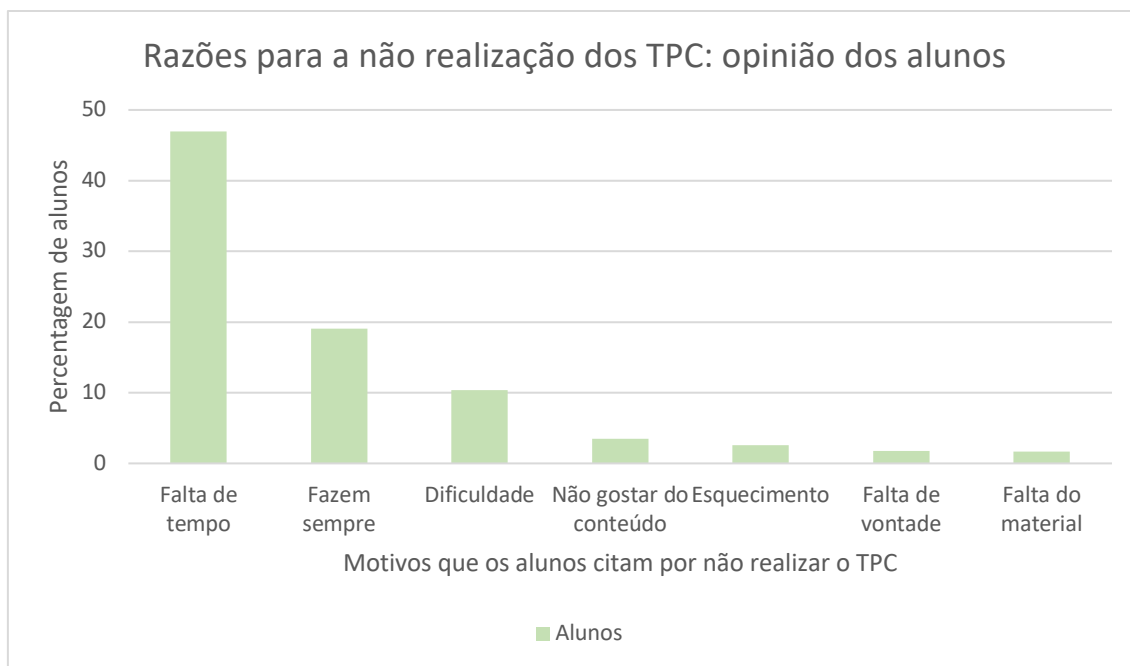


Figura 10. Razões para o não realizam os TPC: opinião dos alunos.

8.9. Participação dos encarregados de educação no apoio à realização dos TPC

Dos encarregados de educação inquiridos um valor significativo (82,3%) afirma ajudar o seu educando na realização dos TPC (cf. Figura 11).

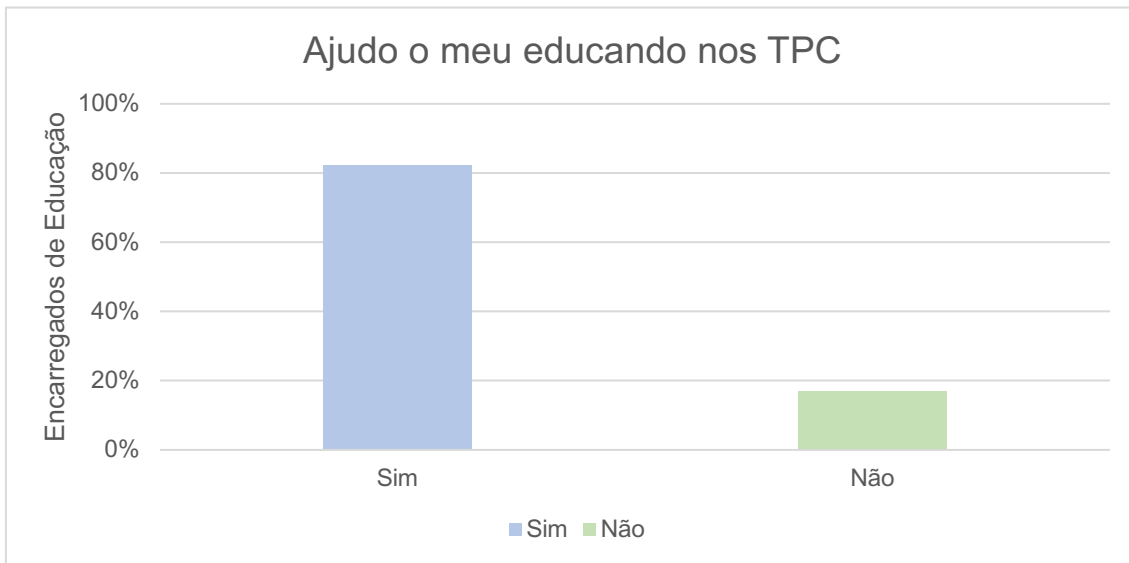


Figura 11. Participação dos EE no apoio à realização dos TPC

8.9. O tempo despendido na realização dos TPC

A maioria dos alunos (44,3%) e encarregados (40,5%) afirmam que é despendido entre 16 a 30 minutos para a realização de cada TPC, enquanto a opinião dos professores é bastante variada. Percebe-se através da análise dos dados que a opinião dos alunos e encarregados de educação é mais concordante que a opinião dos professores (cf. Figura 12).

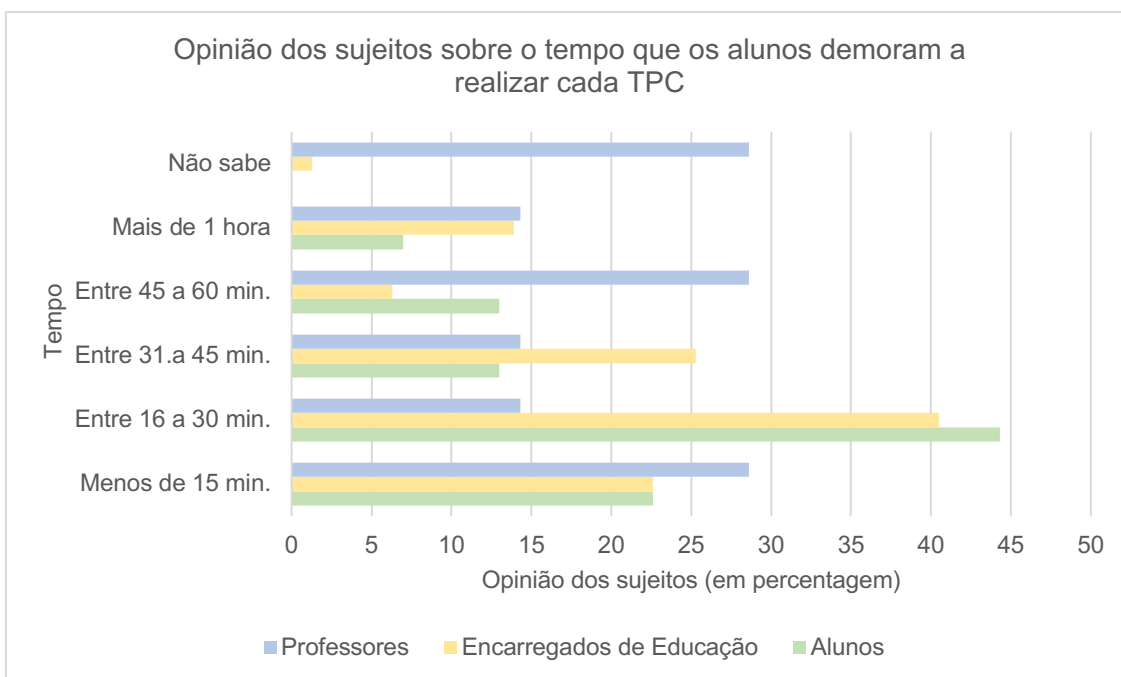


Figura 12. Tempo que os alunos demoram a realizar cada TPC

8.10. Local usado para a realização dos TPC

O local mais vezes elegido para a realização do TPC pelos alunos é em casa, segundo a opinião dos alunos (89,9%), encarregados de educação (89,9%) e professores (100%). A opinião dos alunos, encarregados de educação e professores é concordante (cf. Figura 13).

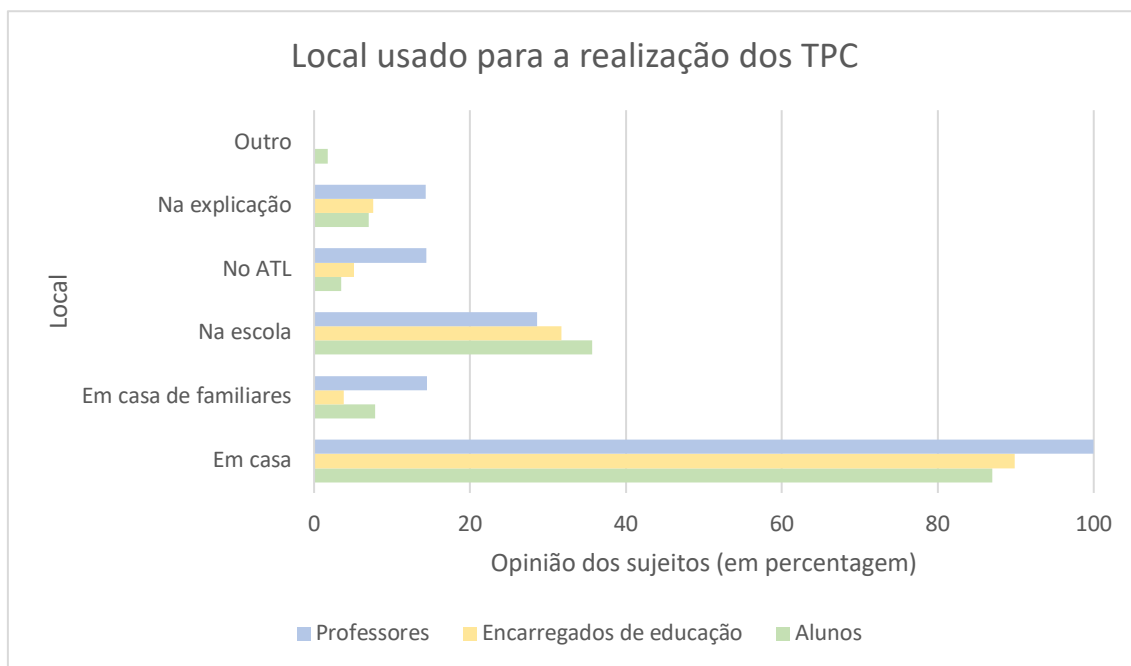


Figura 13. Local usado para a realização dos TPC

9. Conclusões do estudo

Após a apresentação dos resultados do estudo, segue-se, neste ponto, a apresentação das principais conclusões.

Os resultados obtidos indicam que a maioria dos sujeitos inquiridos concordam com a realização do TPC. No que se refere à utilidade dos TPC, os sujeitos do estudo concordam que estes servem para desenvolver a aprendizagem dos alunos e para promover a autonomia e o sentido de responsabilidade dos mesmos. A este respeito os alunos acrescentam que os TPC servem igualmente para os professores avaliarem os seus conhecimentos, configurando-se ainda como uma possibilidade para o envolvimento dos pais no seu percurso escolar.

Quando inquiridos sobre o método de prescrição e de correção dos TPC adotados pelo professor, as perspetivas dos alunos destacam-se dos outros grupos em estudo. Quanto maior a autonomia e a responsabilização dos alunos para a prescrição do TPC, maior a concordância dos mesmos sobre realização do TPC. Não obstante, a concordância os alunos com a prescrição dos TPC, evidenciam menor esforço e empenho na sua concretização. Seria interessante aprofundar estes resultados. Será que os professores não monitorizam e pedem responsabilidades ao trabalho autónomo do aluno? Como podem os alunos aprender a autorregular de forma autónoma o seu TPC?

Pelo seu lado, os encarregados de educação e os professores são mais favoráveis à realização dos TPC quando estes são prescritos recorrendo a uma metodologia mista (da responsabilidade do professor e do aluno).

No que diz respeito ao tipo de correção do TPC, os alunos são mais cumpridores quando essa correção é individualizada e presencial por parte do professor.

As razões apontadas pelos alunos para o não cumprimento dos TPC são essencialmente de natureza temporal - a falta de tempo.

10. REFLEXÃO FINAL

A Prática de Ensino Supervisionada II é a Unidade Curricular que qualquer estudante a realizar a sua formação em ensino aguarda durante os seus estudos, no sentido que é o momento em que pomos em prática todo o conhecimento que adquirimos durante as aprendizagens teóricas das restantes unidades curriculares ao longo da formação. Como refere (Saraiva & Ponte, 2003, p-5-6), “os adultos aprendem quando lhes são fornecidas oportunidades para reflectir com base na sua experiência vivida e aprendem fazendo, tirando partido das situações que combinam acção e reflexão.”

A motivação que a prática fomenta nos estagiários é inquestionável, por dar a oportunidade de vivenciar uma realidade educativa, mas por outro lado, PES II é um intenso e desgastante processo de aprendizagem e de reflexão que requer muito empenho e dedicação dos estudantes. Mas é através da reflexão que desenvolve-se a formação contínua de um professor, como afirma Alarcão, (1996, p.18) baseando-se no trabalho de Schön, a reflexão “ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”.

Ambos os contextos onde foram efetuadas as práticas eram de cariz público, mas as professoras regiam as suas ações por metodologias diferentes. No 1.º CEB houve a oportunidade de vivenciar uma metodologia moderna e inovadora, a metodologia do Movimento de Escola Moderna (MEM), onde se pode presenciar a aprendizagem dos alunos em tempo real e entender os diferentes ritmos e formas de raciocínio, que são momentos muito ricos de aprendizagem. No 2.º CEB observou-se uma metodologia tradicional, onde os alunos tomavam uma posição mais passiva na sua aprendizagem.

Para que as práticas de ensino supervisionadas sejam de sucesso é necessário que as professoras cooperantes participem que forma dinâmica em todo o processo, contribuindo através do seu conhecimento científico, didático e das turmas em específico. A colaboração e cooperação entre professores e estagiários é essencial na medida em que resulta nas melhores soluções para ajudar a desenvolver a aprendizagem dos alunos, dos estagiários e apoiar as orientadoras cooperantes. De realçar que os momentos de reflexão - quer formais, para constar no trabalho teórico académico ou informais, com as orientadoras cooperantes, com os professores

orientadores, com os alunos e entre estagiários - permitem o desenvolvimento crítico e prático do aprendiz.

As crianças aprendem através das experiências que têm e das suas vivências bem antes de iniciar o percurso académico e, por norma, têm interesse em desenvolver essa aprendizagem porque é uma aprendizagem que acontece de forma natural e muitas vezes autónoma (Holt, 2001). O que sucede quando passam de serem somente crianças e começam também a ser intitulados de alunos? Por vezes, a motivação e a criatividade que tinham em torno da sua aprendizagem dissipa e estabelecem o significado da escola como um sentido de obrigação, um dever em vez de um direito que têm. É então da responsabilidade do professor cativar a motivação dos seus alunos através de tarefas estimulantes. Para isso o professor tem que conhecer bem os seus alunos, os seus interesses, as suas potencialidades e as suas fragilidades de modo a elaborar e concretizar um bom trabalho (Xarepe, 2001). As práticas de ensino supervisionadas permitiram treinar esta competência, que tal como tantas outras se irá desenvolver com a experiência.

Outra competência essencial que a prática de ensino fomentou foi a rápida adaptação às condições do momento, ou seja, apesar das sessões serem preparadas, planeadas com intenção, rigor e determinado um trajeto de aprendizagem por vezes os alunos tomam um caminho diferente daquele previsto e é a capacidade que o professor tem de se adaptar, transformar e orientar os alunos ao objetivo estipulado através do raciocínio destes que torna a aprendizagem significativa para o aluno. Assim as sessões acabam por ser mais dinâmicas e não apenas realizadas *para* os alunos, mas *com* os alunos.

Não é apenas através da experiência que o professor deve melhorar as suas práticas de ensino, mas também através da investigação, seja sua ou de colegas de profissão e entendidos da área da educação (Marzano & Pickering, 2007), de forma a ativar a “consciência crítica” podendo deste modo refletir, enriquecer “o processo ao fazer emergir a verdade” e desenvolver “ambientes de colaboração e partilha” entre os intervenientes, que neste caso será o próprio professor e os seus alunos (Coutinho et al., 2009, p.375).

A escola e os professores devem oferecer aos alunos a oportunidade de realizarem “uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interacção constante com a comunidade” (Folque, 1999, p.6). Devem ter em conta cada aluno individualmente, ouvindo-o e valorizando-o de modo a

que seja criado um ambiente seguro onde a turma use “uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (*Ibidem*, p.11).

Em suma, na profissão de professor é essencial que o professor também seja sempre um aluno, um aprendiz em constante aprendizagem (Carrijo, 1995). Existirá sempre novas tarefas, estratégias, metodologias, ideologias e é função do professor viver numa formação contínua de modo a identificar, seleccionar e aplicar as mais adequadas no contexto que se encontra a ensinar.

REFERÊNCIAS

- AED. (2013). *Projeto Educativo: Um escola de todos... a construir o futuro*. Agrupamento de Escolas da Damaia. Obtido de http://aedamaia.pt/media/media/Projeto_Educativo.pdf
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200002>
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*.
- 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.
- Cadima, J., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula do 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34.
- Carrijo, I. L. (jan./dez. de 1995). Do Professor "Ideal(?)" de Ciência ao Professor Possível. *Ensino em Re-vista*, pp. 65-71.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational leadership* 47.3, 85–91.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987 – 2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.
- Coutinho, C. (2011). Paradigmas, metodologias e métodos de investigação. Em *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (pp. 9–41).
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Leya.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. <https://doi.org/49418854>
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 237/68 - Série I.

Ministério da Educação, Lisboa.

- Domingues, S. (2014). *A Influência da Atuação Docente Sobre as Crenças de Autoeficácia do Aluno*. São Paulo: Itapeva.
- Fernandes, F., Freitas, F., Aquino, M., & Bardosa, Z. (2014). *Processo de construção da identidade profissional de professores de geografia em uma perspectiva crítica e reflexiva*. Rio Grande do Norte: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna, 5ª série (5)*, 5–12.
- Galloway, M., Conner, J., & Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.745469>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ketele, J.-M. de, & Roegieres, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionário, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kraemer, M. (2005). A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. *Revista da Avaliação da Escola Superior de Campinas*, 137–147.
- Martinelli, S., & Sassi, A. (2010). Relação entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: Ciências e Profissão*, (30(4)), 780–791.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). Special Topic / The Case For and Against Homework The Case for Homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74–79.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Morgado, J. (2018). Trabalho de casa ou trabalho em casa. Obtido 10 de Maio de 2018, de <http://visao.sapo.pt/opiniao/bolsa-de-especialistas/2018-05-08-Trabalho-de-casa-ou-trabalho-em-casa>
- Niza, S. (2003). Editorial. *Revista Escola Moderna*, (N.º 18 (5.ª série)), 3–4.
- Nunes, J. (2014). *Projeto de Intervenção*. Pontinha: Agrupamento de Escolas de

Odivelas N.º1.

- Pacheco, J. (1998). A Avaliação da Aprendizagem. Em L. Almeida & J. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111–132). Porto: Porto Editora.
- 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.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores: Aquisição de técnicas de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- 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>
- Ribeiro, C., & Martins, C. (2009). *O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM*. Encontro Nacional de Professores de Matemática: ProfMat 2009.
- Ribeiro, I., Costa, M., & Cruz, J. (2005). *Atitudes face aos TPC – diferenças em função do ano e do contexto*. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- 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 auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia Educação e Cultura*, vol.X, N.º 1, 77-88.
- Saraiva, M., & Ponte, J. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, (12 (2)), 25–52.
- Silva, N. (2004). *Perspectivas de Avaliação na disciplina de Matemática, de alunos do 2.º e do 3.º Ciclo de Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de

Educação e Psicologia.

Silva, R. (2009). *Etapas Processuais do Trabalho de Casa e Efeitos Auto-regulatórios na Aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9759/1/tese.pdf>

Vamos acabar com os TPC? O que dizem os leitores. (2016). Obtido 12 de Junho de 2018, de <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2016-04-15-Vamos-acabar-com-os-TPC--O-que-dizem-os-leitores>

Visão Junior. (2017). «TPC com contra, peso e medida». Obtido 13 de Junho de 2018, de <http://visao.sapo.pt/visaojunior/2017-11-07-TPC-com-contra-peso-e-medida>

Vygotsky, L. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 10, 103–117.

Xarepe, O. (2001). *Trabalho em projetos*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

ANEXOS

Anexo A. Tabelas da caracterização dos sujeitos da amostra

Caracterização dos alunos

Nível de escolaridade

Tabela A1.

Nível de escolaridade dos sujeitos: alunos

	Frequência	Porcentagem
2.º ano	13	11,3%
3.º ano	39	33,9%
4.º ano	63	54,8%
Total	115	100%

Idade

Tabela A2.

Idade dos sujeitos: alunos

	Frequência	Porcentagem
6	3	2,6%
7	10	8,7%
8	34	29,6%
9	55	47,8%
10	9	7,8%
12	3	2,6%
13	1	0,9%
Total	115	100%

Sexo

Tabela A3.

Sexo dos sujeitos: alunos

	Frequência	Porcentagem
Feminino	56	48,7%
Masculino	59	51,3%
Total	115	100%

Instituição de ensino

Tabela A4.

Instituição de ensino dos sujeitos: alunos

	Frequência	Porcentagem
Pública	31	27%
Privada	84	73%
Total	115	100%

Caracterização dos encarregados de educação

Idade

Tabela A5.

Idade dos sujeitos: encarregados de educação

	Frequência	Percentagem
26 anos	1	1,3%
29 anos	1	1,3%
30 anos	1	1,3%
31 anos	2	2,5%
32 anos	2	2,5%
33 anos	1	1,3%
34 anos	2	2,5%
36 anos	1	1,3%
37 anos	5	6,3%
38 anos	6	7,6%
39 anos	4	5,1%
40 anos	8	10,1%
41 anos	8	10,1%
42 anos	8	10,1%
43 anos	7	8,9%
44 anos	6	7,6%
45 anos	8	10,1%
46 anos	3	3,8%
47 anos	3	3,8%
48 anos	1	1,3%
52 anos	1	1,3%
Total	79	100%

Sexo

Tabela A6.

Sexo dos sujeitos: encarregados de educação

	Frequência	Percentagem
Feminino	65	82,3%
Masculino	14	17,7%
Total	79	100%

Relação com o aluno

Tabela A7.

Relação de parentesco com os alunos: EE

	Frequência	Porcentagem
Mãe	64	81,0%
Pai	14	17,7%
Outra	1	1,3%
Total	79	100%

Nível de escolaridade

Tabela A8.

Nível de escolaridade dos sujeitos: EE

	Frequência	Porcentagem
1.ºCEB	6	7,6%
2.º CEB	2	6,3%
3.º CEB	4	2,5%
Ensino Secundário	1	5,1%
Licenciatura	15	19,5%
Mestrado	46	58,2%
Doutoramento	5	6,3%
Total	79	100%

Caracterização dos professores

Idade

Tabela A9.

Idade dos sujeitos: professores

	Frequência	Percentagem
27	2	228,6%
29	1	14,3%
30	1	14,3%
37	1	14,3%
39	1	14,3%
45	1	14,3%
Total	7	100%

Sexo

Tabela A10.

Sexo dos sujeitos: professores

	Frequência	Percentagem
Feminino	7	100%
Masculino	0	0%
Total	7	100%

Nota. Elaboração própria.

Anos de serviço

Tabela A11.

Nível de escolaridade dos sujeitos: professores

	Frequência	Percentagem
2 anos	2	28,6%
4 anos	1	14,3%
10 anos	1	14,3%
11 anos	1	14,3%
16 anos	1	14,3%
22 anos	1	14,3%
Total	7	100%

Instituição de ensino

Tabela A12.

Instituição de ensino dos sujeitos: professores

	Frequência	Porcentagem
Pública	5	28,6%
Privada	2	28,6%
Total	7	100%

Nível de escolaridade lecionado

Tabela A13.

Nível de escolaridade lecionado: professor

	Frequência	Porcentagem
2.º ano	1	14,3%
3.º ano	2	28,6%
4.ºano	2	28,6%
Turma mista	2	28,6%
Total	7	100%

Anexo B. Questionários

Questionário dos alunos

Perspetiva do aluno sobre os T.P.C.

Este questionário faz parte de uma investigação sobre os trabalhos para casa (TPC) e tem como finalidade saber a tua opinião sobre o tema, tal como a do teu encarregado de educação e a da teu professor.

O estudo só pode ser realizado com a tua colaboração.

O questionário é anónimo.

Lê as seguintes questões e preenche ou assinala com uma cruz (X) as opções que se identificam contigo.

1. **O seu sexo:** Feminino
 Masculino

2. **A tua idade:** _____

3. **Que escola frequentas?** _____

4. **Qual é o teu ano de escolaridade?**
 1.º ano de escolaridade
 2.º ano de escolaridade
 3.º ano de escolaridade
 4.º ano de escolaridade

5. **Qual é a tua turma:** _____

6. **Quantas atividades fazes depois das aulas por semana?**
 Nenhuma
 1 ou 2 atividades
 3 ou 4 atividades
 Mais de 4 atividades

7. Quantas vezes por semana tens TPC? (Sejam estes prescritos pelo professor ou não.)

- Nenhuma
- Só à sexta-feira
- 1 a 2 vezes
- 3 a 4 vezes
- Todos os dias

Se na questão anterior (7.) respondeste *Nenhuma* passa para a questão 17.

8. Quem decide quais os TPC que fazes?

- Só o professor.
- Só eu.
- Ambos

9. Quanto tempo demoras a realizar os TPC, aproximadamente?

- Menos de 15 minutos
- Entre 16 a 30 minutos
- Entre 31 a 45 minutos
- Entre 46 e 60 minutos
- Mais de 1 hora

10. Onde costumavas realizar os TPC? (Podes assinalar várias opções.)

- Em casa
- Em casa de familiares
- Na escola
- No ATL
- Na explicação
- Não sei

11. Eu...

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Não sei
... faço os TPC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... esforço-me para fazer os TPC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... quando não sei fazer peço ajuda aos meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... copia as respostas pelas soluções ou por colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... penso que o professor envia demasiados TPC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Quando tens TPC, sabes fazê-los sem ajuda?

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

13. Quando não realizas os TPC é porque: (Podes assinalar várias opções.)

- Não tens tempo
- São muito difíceis
- Não gostas do assunto
- Não gostas do tipo de tarefa (exercícios, pesquisas, cópias, ...)
- Não tens os materiais necessários
- Outra: _____

14. Como são corrigidos os TPC? (Podes assinalar várias opções.)

- Não são corrigidos
 - O professor corrige no quadro, em grande grupo
 - O professor corrige individualmente contigo, dizendo o que tens que melhorar
 - O professor corrige individualmente, mas sem estares presente
 - Em grande grupo, com indicações de melhoria do professor e dos colegas
 - Outra:
-

15. Na sua opinião, para que servem os TPC? (Podes assinalar várias opções.)

- Para aprender
- Para o professor avaliar o que os alunos sabem
- Para os alunos passarem menos tempo a brincar e a jogar
- Para os pais saberem o que os filhos estão a aprender
- Para aprender a trabalhar sem a ajuda do professor e a ser mais responsável

16. Se pudesses, o que mudarias em relação aos teus TPC? _____

_____.

17. Se fosses professor, davas TPC aos teus alunos?

- Sim
- Não

18. Porquê? _____

_____.

Questionário dos encarregados de educação

Perspetiva do Encarregado de Educação sobre os T.P.C.

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa sob orientação da Professora Doutora Conceição Figueira.

A investigação tem como finalidade a análise das perspetivas que alunos, professores e pais têm sobre os trabalhos de casa (TPC).

Assim, solicito-lhe o preenchimento do questionário que se segue. Comprometendo-me, por razões de ordem ética, a manter o anonimato e a confidencialidade de todas as informações e dados pessoais nele constantes.

O estudo só pode ser realizado com a sua colaboração e disponibilidade.

Leia as seguintes questões e preencha ou assinale com uma cruz (X) as opções que se identificam consigo.

1. **O seu sexo:** Feminino
 Masculino

2. **A sua idade:** _____

3. **Relação com o aluno:**

- Mãe
 Pai
 Madrasta
 Padrasto
 Outra: _____

4. O seu nível de escolaridade:

- 1.º Ciclo do Ensino Básico (até ao 4.º ano)
- 2.º Ciclo do Ensino Básico (até ao 6.º ano)
- 3.º Ciclo do Ensino Básico (até ao 9.º ano)
- Ensino Secundário (até ao 12.º ano)
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra: _____

5. A sua profissão: _____

6. Ano de escolaridade frequentado pelo seu educando:

- 1.º ano de escolaridade
- 2.º ano de escolaridade
- 3.º ano de escolaridade
- 4.º ano de escolaridade

7. Nome da escola do seu educando: _____

8. Nome da turma do seu educando: _____

9. Quantas vezes por semana o seu educando tem TPC por semana?

(Sejam estes prescritos pelo professor ou não.)

- Nenhuma
- Só à sexta-feira
- 1 a 2 vezes
- 3 a 4 vezes
- Todos os dias
- Não sei

Se na questão anterior (9.) respondeu *Nenhuma* passe para a questão 20.

10. Quem é que prescreve os TPC do seu educando?

- O professor
- O seu educando
- Ambos
- Não sei

11. Quanto tempo demora o seu educando a realizar os TPC?

- Menos de 15 minutos
- Entre 16 a 30 minutos
- Entre 31 a 45 minutos
- Entre 46 e 60 minutos
- Mais de 1 hora
- Não sei

12. Em que local costuma o seu educando realizar o TPC?

(Pode assinalar várias opções.)

- Em casa
- Em casa de familiares
- Na escola
- No ATL
- Na explicação
- Não sei

13. Eu...

	Sim	Não	Não sei
... concordo com a realização dos TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... acho que o meu educando tem demasiados TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ajudo o meu educando a realizar os TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. O meu educando...

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Não sei
... realiza os TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... gosta de realizar os TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... pede-lhe ajuda quando não sabe realizar o TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... copia as respostas pelas soluções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sente que os TPC são adequados aos seus conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Quando o seu educando não realiza os TPC é porque:

(Pode assinalar várias opções.)

- Não tem tempo
- São demasiados extensos
- São desafiadores
- Não gosta da matéria
- Não gosto do tipo de tarefa (exercícios, pesquisas, cópias, ...)
- Não tem os materiais necessários
- Outra: _____

16. Como são corrigidos os TPC? (Pode assinalar várias opções.)

- Não são corrigidos
- Em grande grupo, com recurso ao quadro
- O professor corrige com o aluno, dando indicações para melhoria
- O professor corrige individualmente os TPC sem estar na presença do aluno
- Não sei
- Outra: _____

17. A realização dos TPC é um elemento de avaliação?

- Sim
- Não
- Não sei

18. Na sua opinião, para que servem os TPC? (Pode assinalar várias opções.)

- Para ajudar a desenvolver a aprendizagem do aluno
- Servem como mais um elemento de avaliação
- Para os alunos terem menos tempo livre (a brincar e a jogar)
- Para os pais saberem o que o seu educando está a aprender
- Para tornar o aluno a ser mais autónomo e responsável

19. Se pudesse, o que mudaria em relação aos TPC? _____

_____.

20. Se fosse professor, prescrevia TPC aos seus alunos?

- Sim
- Não

21. Porquê? _____

_____.

Muito obrigada pela sua participação!

Se pretender receber as conclusões desta investigação quando for publicada, envie um e-mail a solicitar para: fiona_monteiro@hotmail.com

Questionários dos professores

Perspetiva do Professor sobre os T.P.C.

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa sob orientação da Professora Doutora Conceição Figueira.

A investigação tem como finalidade a análise das perspetivas que alunos, professores e pais têm sobre os trabalhos de casa (TPC).

Assim, solicito-lhe o preenchimento do questionário que se segue. Comprometendo-me, por razões de ordem ética, a manter o anonimato e a confidencialidade de todas as informações e dados pessoais nele constantes.

Leia as seguintes questões e preencha ou assinale com uma cruz (X) as opções que se identificam consigo.

1. **O seu sexo:** Feminino
 Masculino

2. **A sua idade:** _____

3. **Os seus anos de serviço:** _____

4. **A sua formação académica:**

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra: _____

5. **O modelo pedagógico adotado no seu trabalho com os alunos:**

6. O ano de escolaridade que leciona no decorrente ano letivo:

- 1.º ano de escolaridade
- 2.º ano de escolaridade
- 3.º ano de escolaridade
- 4.º ano de escolaridade
- Turma mista

7. Nome da escola onde leciona: _____

8. Nome da turma que leciona: _____

9. O seu educando tem TPC quantas vezes por semana?

(Sejam estes prescritos por si, professor, ou não.)

- Nenhuma
- Só à sexta-feira
- 1 a 2 vezes
- 3 a 4 vezes
- Todos os dias

Se na questão anterior (9.) respondeu *Nenhuma* passe para a questão 20.

10. Quem é que prescreve os TPC dos seus alunos?

- Eu (professor).
- O aluno.
- Ambos.

11. Quanto tempo demoram, em média, os seus alunos a realizar os TPC?

- Menos de 15 minutos
- Entre 16 a 30 minutos
- Entre 31 a 45 minutos
- Entre 46 e 60 minutos
- Mais de 1 hora
- Não sei

12. Onde costumam os seus alunos realizar os TPC?

(Pode assinalar várias opções.)

- Em casa
- Em casa de familiares
- Na escola
- No ATL
- Na explicação
- Não sei

13. Eu...

	Sim	Não	Não sei
... concordo com a realização dos TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... acho que os pais deviam apoiar mais os filhos nos TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Os meus alunos...

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Não sei
...realizam os TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...gostam de realizar os TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... pede-lhe ajuda quando não sabem realizar o TPC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... copiam as respostas pelas soluções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Os seus alunos não realizam os TPC é porque: (Pode assinalar várias opções.)

- Não tem tempo
- São demasiados extensos
- São desafiadores
- Não gosta da matéria
- Não gosto do tipo de tarefa (exercícios, pesquisas, cópias, ...)
- Não tem os materiais necessários
- Outra: _____

16. Como são corrigidos os TPC? (Pode assinalar várias opções.)

- Não são corrigidos
- Por si (prof.), em grande grupo, com recurso ao quadro
- Por si (prof.) individualmente com cada aluno, dando indicações para melhoria
- Por si (prof.) individualmente sem estar na presença do aluno
- Em grande grupo, com indicações de melhoria de si (prof.) e da restante turma
- Outra: _____

17. A realização dos TPC é um elemento de avaliação?

- Sim
- Não

18. Na sua opinião, para que servem os TPC? (Pode assinalar várias opções.)

- Para ajudar a desenvolver a aprendizagem do aluno
- Servem como mais um elemento de avaliação
- Para os alunos terem menos tempo livre (a brincar e a jogar)
- Para os pais saberem o que o seu educando está a aprender
- Para tornar o aluno a ser mais autónomo e responsável

19. Se pudesse, o que mudaria em relação aos TPC? _____

20. Para o próximo ano letivo, pensa alterar alguma coisa na sua prática relacionada com os TPC? _____

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo C. Autorização para participação dos alunos

Autorização: Encarregados de educação,

Sou mestranda na Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo de Ensino Básico.

No âmbito do relatório final de mestrado, encontro-me a desenvolver um estudo sobre as perspetivas de alunos, encarregados de educação e professores sobre os Trabalhos Para Casa (TPC).

Neste sentido, necessito, para além da sua colaboração no preenchimento de um inquérito, de autorização para aplicar um inquérito junto do seu educando. Os inquéritos são anónimos e confidenciais, sendo os dados utilizados apenas para o fim supracitado.

A sua colaboração, assim como a do seu educando, será de extrema importância para que consiga desenvolver o estudo.

Agradeço, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

Fiona Duffy Monteiro

Eu, _____, encarregado de educação do/a aluno/a _____ autorizo o preenchimento do questionário pelo meu educando.

(O Encarregado de Educação)

Anexo D. Carta de consentimento dos sujeitos

Consentimento de participação:

Sou mestranda na Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo de Ensino Básico.

No âmbito do relatório final de mestrado, encontro-me a desenvolver um estudo sobre as perspetivas de alunos, encarregados de educação e professores sobre os Trabalhos Para Casa (TPC).

Neste sentido necessito da sua colaboração no preenchimento de um inquérito. Os inquéritos são anónimos e confidenciais, sendo os dados utilizados apenas para o fim supracitado.

Agradeço, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

Fiona Duffy Monteiro

Tomei conhecimento e aceito participar no estudo:

Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo E. Opinião dos sujeitos sobre a utilidade dos TPC

Tabela E1.

Opinião dos sujeitos sobre a utilidade dos TPC

	Alunos	EE	Professores	MÉDIA
Aprender	28,8%	41,3%	18,2%	29,4%
Avaliar	24,6%	11%	0%	11,9%
Diminuir o tempo livre do aluno	5,8%	1,2%	18,2%	8,4%
Envolver os EE	19,8%	13,3%	9,1%	14,1%
Promover a autonomia e a responsabilidade	21%	33,2%	54,5%	36,2%

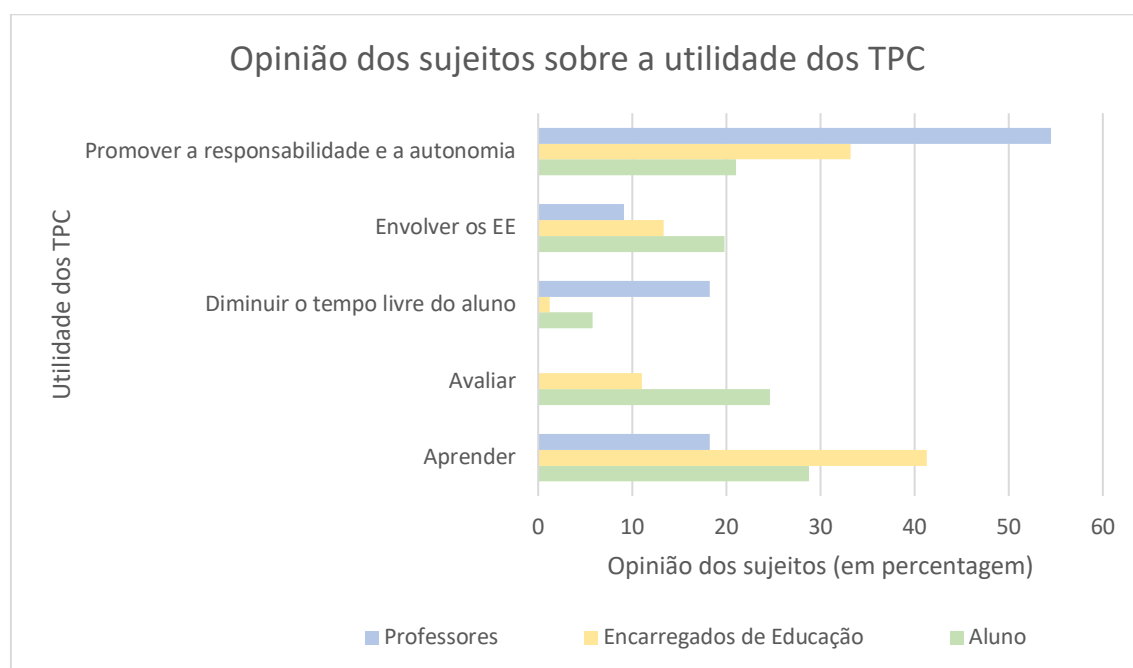


Figura E1. Opinião dos sujeitos sobre a utilidade dos TPC.

Anexo F. Opinião da utilidade dos TPC

Tabela F1.

Opinião dos alunos, por turmas, em percentagem da utilidade do TPC

	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 6	Turma 7
Aprender	26,3%	27,8%	38,6%	31,1%	23,9%	32,5%	21,2%
Avaliar	23,7%	26,4%	20,5%	24,4%	26,1%	22,5%	21,2%
Diminuir tempo livre dos alunos	7,9%	5,6%	2,3%	13,3%	10,9%	0%	11,5%
Envolver os EE	18,4%	20,8%	6,8%	11,1%	23,9%	22,5%	21,2%
Promover responsabilidade e autonomia	23,7%	19,4%	31,8%	20%	26,1%	22,5%	25%

Tabela F2.

Opinião dos alunos, por turmas, da utilidade do TPC

	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 6	Turma 7
Aprender	100%	95,2%	63,6%	73,9%	91,7%	92,8%	84,6%
Avaliar	90%	90,5%	50%	39,1%	100%	64,3%	84,6%
Diminuir tempo livre dos alunos	30%	19,0%	27,3%	4,3%	41,7%	0%	46,2%
Envolver os EE	70%	71,4%	22,7%	13,0%	50%	64,3%	84,6%
Promover responsabilidade e autonomia	90%	66,6%	40,9%	60,9%	100%	64,3%	100%

Tabela F3.

Opinião dos professores, por turmas, da utilidade do TPC

	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 6	Turma 7
Aprender			✓				✓
Avaliar							
Diminuir tempo livre dos alunos					✓		✓
Envolver os EE			✓				
Promover responsabilidade e autonomia	✓	✓	✓	✓		✓	✓

Turma 1: Pouco alunos (23,7%) encontram-se em concordância com o respectivo professor que considera que os TPC servem para promover a autonomia e a responsabilidade (cf. Figura F1);

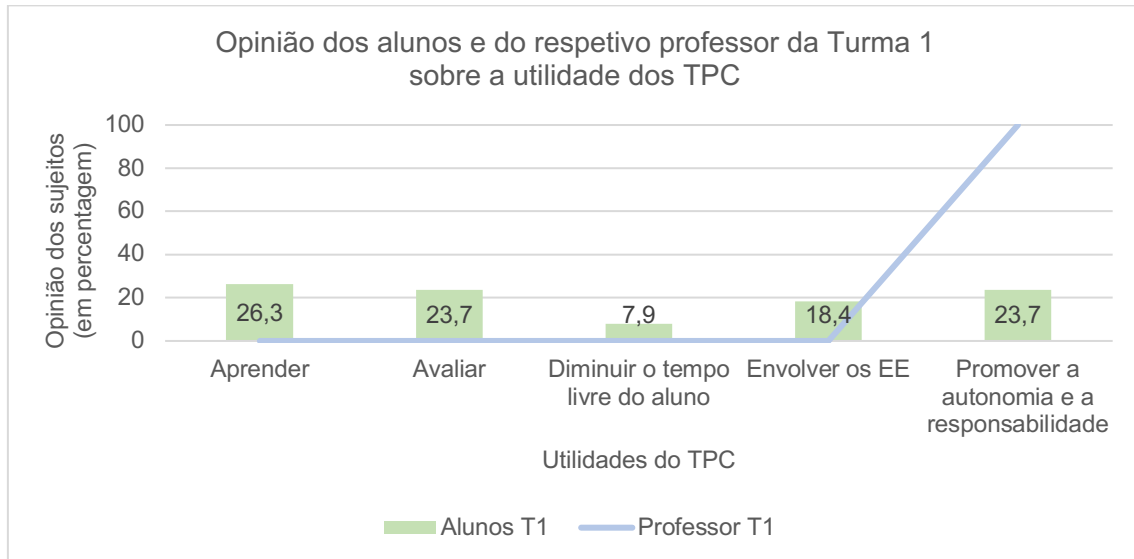


Figura F1. Opinião dos alunos e professor da Turma 1 sobre a utilidade dos TPC

Turma 2: Poucos alunos (9,4%) encontram-se em concordância com o respectivo professor que considera que os TPC servem para promover a autonomia e a responsabilidade (cf. Figura F2);

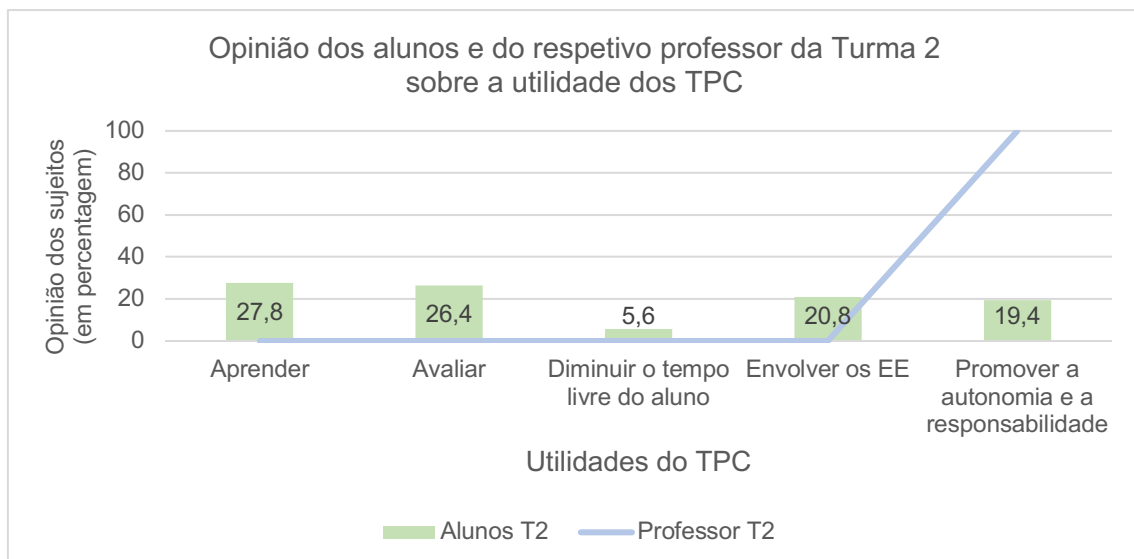


Figura F2. Opinião dos alunos e professor da Turma 2 sobre a utilidade dos TPC

Turma 3: A maioria dos alunos (70,4%) concordam com o respectivo professor quando esta afirma que os TPC servem para desenvolver a aprendizagem e para promover a autonomia e o sentido de responsabilidade, no entanto apenas 6,3% estão em concordância quando a professor afirma que servem para envolver os encarregados de educação nas aprendizagens dos educandos (cf. Figura F3).

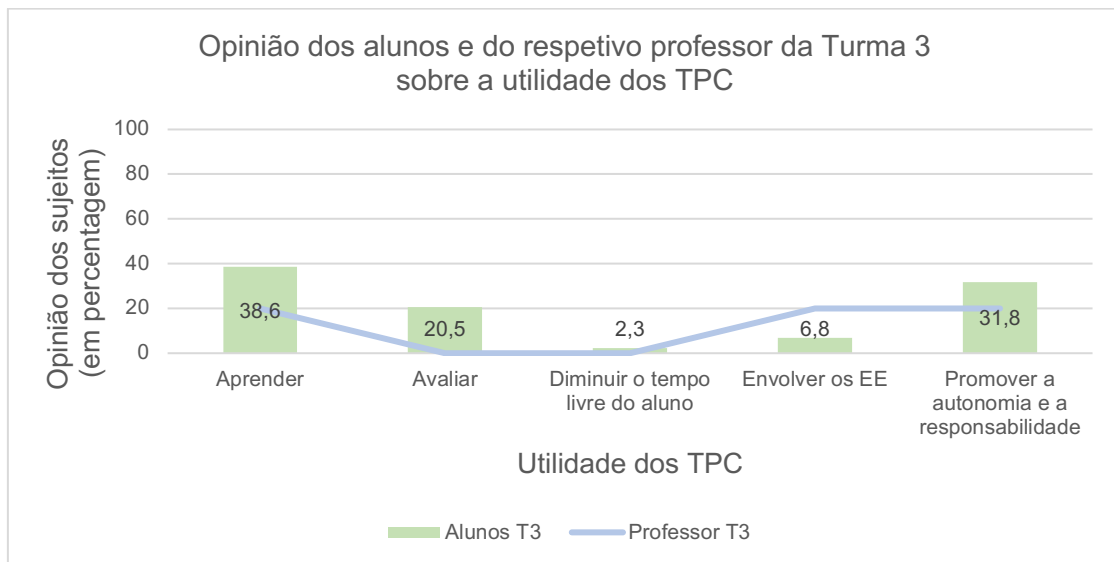


Figura F3. Opinião dos alunos e professor da Turma 3 sobre a utilidade dos TPC

Turma 4: Poucos alunos (20%) encontram-se em concordância com o respectivo professor que considera que os TPC servem para promover a autonomia e a responsabilidade (cf. Figura F4).

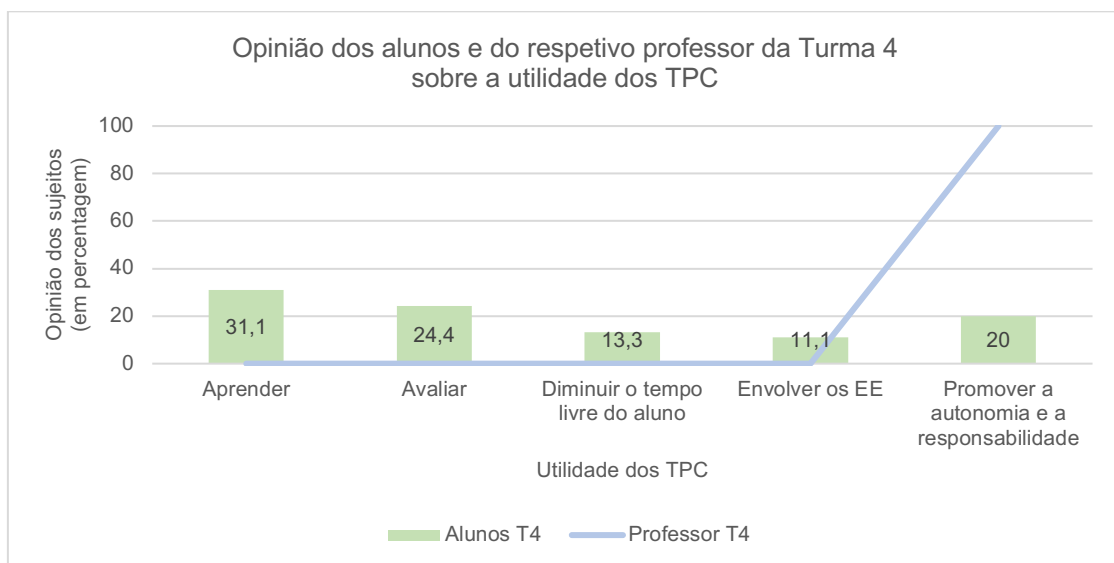


Figura F4. Opinião dos alunos e professor da Turma 4 sobre a utilidade dos TPC

Turma 5: Poucos alunos (10,9%) encontram-se em concordância com o respetivo professor que considera que os TPC servem para diminuir o tempo livre do aluno (cf. Figura F5);

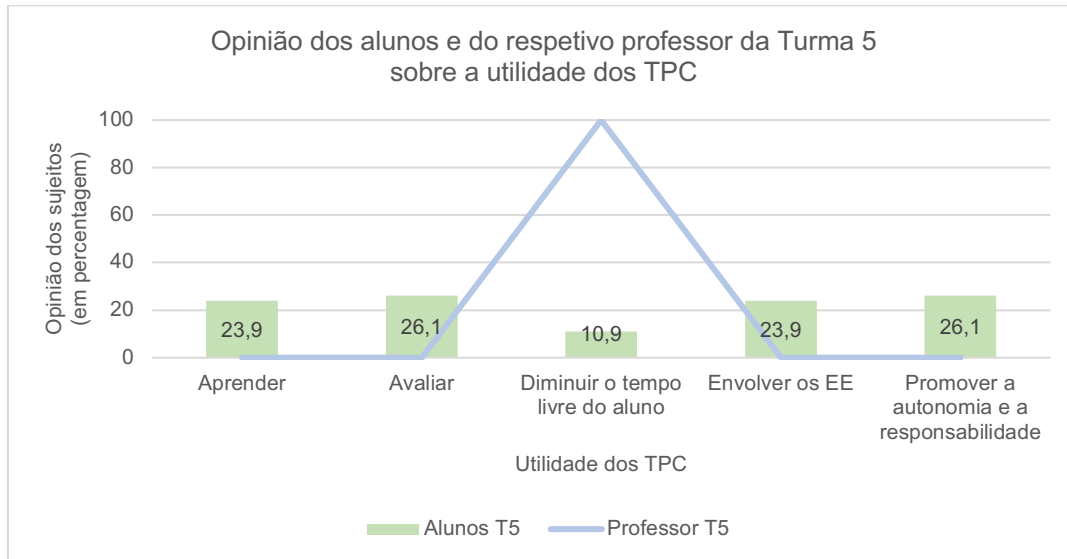


Figura F5. Opinião dos alunos e professor da Turma 5 sobre a utilidade dos TPC

Turma 6: Poucos alunos (22,5%) encontram-se em concordância com o respetivo professor que considera que os TPC servem promover a autonomia e o sentido de responsabilidade (cf. Figura F6);

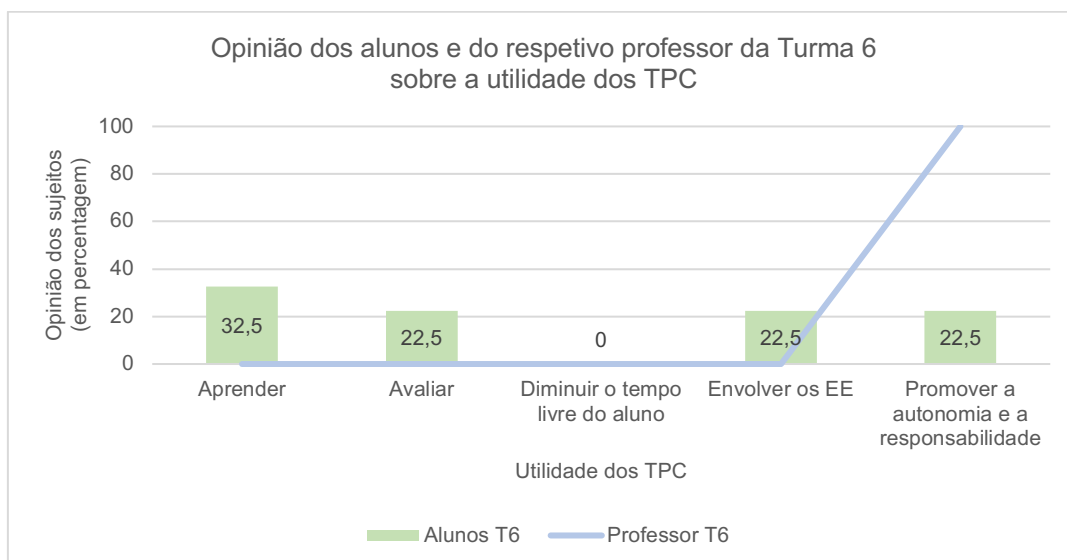


Figura F6. Opinião dos alunos e professor da Turma 6 sobre a utilidade dos TPC

Turma 7: Alguns alunos (46,2%) concordam com o respectivo professor quando esta afirma que os TPC servem para desenvolver a aprendizagem e para promover a autonomia e o sentido de responsabilidade, no entanto apenas 11,5% estão em concordância quando o professor afirma que servem para envolver os encarregados de educação nas aprendizagens dos educandos (cf. Figura F7);

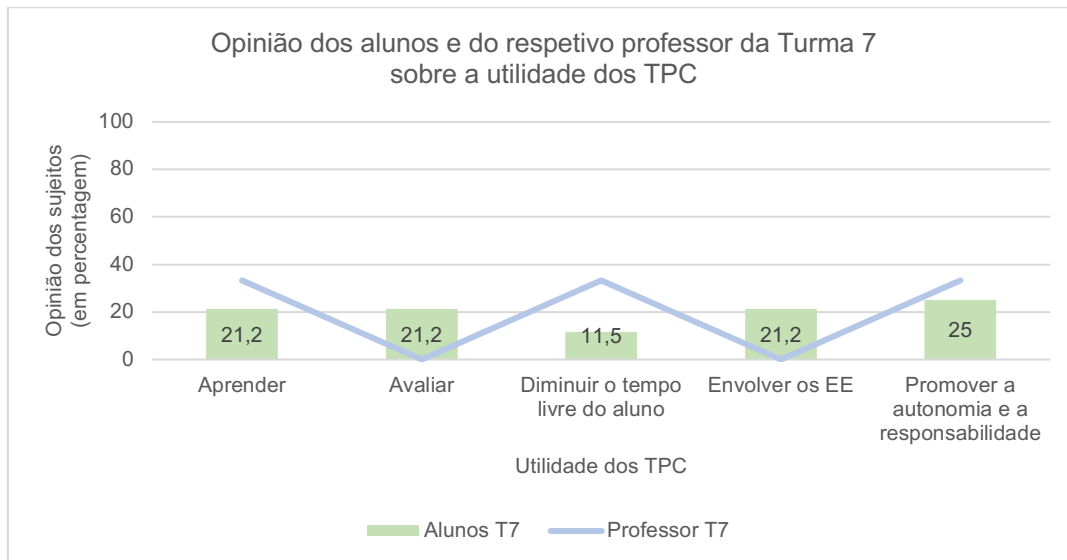


Figura F7. Opinião dos alunos e professor da Turma 7 sobre a utilidade dos TPC

Anexo G. Tabelas do tipo de prescrição do TPC e a opinião dos sujeitos

Dos alunos:

Tabela G1.

Tipo de prescrição dos TPC e a opinião dos alunos

Quem decide quais os TPC que fazes?;Se fosses professor, passavas TPC aos teus alunos?			Frequência	Porcentagem
Eu e a professora.	Válido	Não	1	2,4
		Sim	41	97,6
		Total	42	100,0
Só a professora.	Válido	Não	10	15,4
		Sim	55	84,6
		Total	65	100,0
Só eu (aluno).	Válido	Sim	8	100,0

Dos encarregados de educação:

Tabela 9.

Tipo de prescrição dos TPC e a opinião dos EE

Quem é que prescreve os TPC do seu educando?;Eu... [... concordo com a realização dos TPC.]			Frequência	Porcentagem
O seu educando.	Válido	Sim	4	100,0
A professora.	Válido	Não	11	17,2
		Não sei	3	4,7
		Sim	50	78,1
		Total	64	100,0
Ambos.	Válido	Sim	10	100,0

Dos professores:

Tabela G3.

Tipo de prescrição dos TPC e a opinião dos professores

Quem prescreve os TPC dos seus alunos?;Eu... [... concordo com a realização dos TPC]			Frequência	Porcentagem
Ambos.	Válido	Sim	2	100,0
Eu (professora).	Válido	Não	2	50,0
		Sim	2	50,0
		Total	4	100,0
O aluno.	Válido	Não	1	100,0