



PROCESSOS DE PRESCRIÇÃO E CORREÇÃO DOS T.P.C. NO 1º CEB

Marta Castilho

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

2019-2020



PROCESSOS DE PRESCRIÇÃO E CORREÇÃO DOS T.P.C. NO 1º CEB

Marta Castilho

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientadora: Professora Doutora Conceição Figueira

2019-2020

| | ' | | ' |

*A educação é a ferramenta mais poderosa
que podemos usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

A Deus a minha maior fonte de esperança e pelo descanso em momentos mais difíceis. Foi ele que me ajudou a iniciar esta jornada e esteve sempre comigo até aqui.

Aos professores da ESELx por todo o acompanhamento e ensinamentos, e em especial à professora doutora Maria da Conceição Lança, pela orientação, carinho e palavras de incentivo durante a realização deste relatório e ao professor doutor Carlos Luz, pela preciosa ajuda no tratamento dos dados recolhidos para o estudo.

Às minhas colegas, Catarina, Rafaela e Tatiana que foram as companheiras de licenciatura e na qual formámos o grupo de excelência, e em especial à minha amiga Raquel que além disso foi colega e companheira nas horas de aperto e nos momentos de alegria.

À Marta Ornelas por todas as conversas e conselhos ao longo destes 5 anos. Ela é a minha inspiração enquanto professora, mulher e mãe.

À CCLX, amigas e familiares por todas as orações e palavras de ânimo.

A todas as crianças que se cruzaram pelo meu caminho, que me inspiram e incentivam a ser melhor profissional a cada dia.

Por fim, um agradecimento muito especial às pessoas mais importantes da minha vida: aos meus pais pelo apoio e contributo que me deram em todos os momentos e que me ajudaram a ser a pessoa que sou hoje; à minha irmã por ter sido cobaia de muitas experiências e brincadeiras, a minha primeira filha e aluna; e ao meu marido que é o meu fã nº 1, que me impulsiona a seguir os meus sonhos e que vai ao fim do mundo para me ver feliz.

A todos vós, obrigada do fundo do coração.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho consiste na apresentação descritiva e reflexiva de um período de observação, intervenção e avaliação pedagógica – num contexto de 2.º Ciclo do Ensino básico (CEB) – e na apresentação de um estudo de investigação.

A investigação intitulada “*Processos de prescrição e correção dos T.P.C. no 1º CEB*” teve como finalidade estudar as conceções e as práticas de um grupo de professores do 1.º CEB sobre os processos de prescrição e correção dos trabalhos de casa utilizados em sala de aula. Em concordância, configuram-se como objetivos específicos do estudo: (i) caracterizar as perspetivas dos professores sobre os TPC; (ii) descrever a opinião dos professores sobre as formas de prescrição dos TPC; (iii) descrever a opinião dos professores sobre as formas de correção dos TPC. Para o efeito, recorreu-se a uma metodologia de natureza quantitativa, privilegiando-se o inquérito por questionário (online) como técnica de recolha de dados. Participaram no estudo 182 professores do 1.º CEB. O tratamento dos dados foi realizado com recurso *Software Statistical Package for Social Sciences v26*.

Os resultados do estudo permitem considerar que há uma relativa concordância por parte dos professores inquiridos no que respeita às finalidades de prescrição e correção dos TPC. Não obstante, as opiniões dividem-se quando se fala da forma de prescrição e correção dos trabalhos de casa, bem como à regularidade com que os mesmos devem ser realizados.

Palavras-chave: Trabalho para Casa; Processos de prescrição dos TPC; Processos de Correção dos TPC; Autonomia; Responsabilização.

ABSTRACT

This report is in the scope of the course of Prática de Ensino Supervisionada II, of the Masters in Teaching of 1st Cycle of Basic Education and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

This work consists of a descriptive and reflective presentation after a period of observation, intervention and pedagogical evaluation performed in the context of the 2nd cycle of basic education (CEB) - and in the presentation of a research study.

The research work entitled “*Processos de prescrição e correção dos T.P.C. no 1º CEB*” aimed to study the conceptions and practices of a group of teachers from the 1st CEB on the prescription and correction processes of homework used in the classroom. Accordingly, the specific objectives of this research study were: (i) to characterize the teachers' perspectives on homework; (ii) to describe the opinion of teachers on the forms of prescription of homework; (iii) to describe the opinion of teachers on the forms of correcting homework. For this purpose, a quantitative methodology was used, favoring the questionnaire survey (online) as a data collection technique. 182 teachers from the 1st CEB participated in the study and data processing was performed using Software Statistical Package for Social Sciences v26.

The Results of this study allow to consider that there is a relative conformity between all teaches enquired regarding their ways of prescriptions and corrections of homework's. However, opinions are divided when referring to the form of prescribing and correcting homework's, as well as the frequency of when these have to be realized.

Keywords: Homework; Prescribing processes; Correcting processes; Autonomy; Accountability.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1ª PARTE | 4 |
| 1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB | 5 |
| 1.1. Caracterização do contexto socioeducativo..... | 5 |
| 1.1.1. A instituição | 5 |
| 1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante..... | 6 |
| 1.1.3. As turmas..... | 7 |
| 1.1.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens | 9 |
| 1.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de intervenção | 9 |
| 1.2.1. Diagnose e problemática | 9 |
| 1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular..... | 11 |
| 1.2.3. Atividades implementadas | 12 |
| 1.2.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens | 13 |
| 2. Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB..... | 16 |
| 2.1. Princípios da ação educativa..... | 16 |
| 2.2. Gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma..... | 17 |
| 2.3. Gestão das relações na sala de aula..... | 18 |
| 2.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens | 19 |
| 2ª PARTE | 20 |
| 1. Apresentação do estudo | 21 |
| 2. Fundamentação teórica | 21 |
| 2.1. Os TPC e as suas finalidades | 22 |
| 2.1.1. Definição do conceito de TPC..... | 22 |
| 2.1.2. Finalidades dos TPC..... | 23 |
| 2.2. Os TPC na sala de aula | 27 |
| 2.2.1 Processos de prescrição dos TPC | 27 |
| 2.2.2 Processos de correção dos TPC..... | 30 |
| 2.3. Estudos realizados no contexto nacional sobre os TPC | 31 |
| 3. Metodologia | 33 |
| 3.1. Problemática, questões e objetivos do estudo..... | 33 |

| | |
|---|----|
| 3.2. Opções metodológicas | 34 |
| 3.2.1. Natureza do estudo..... | 34 |
| 3.2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados | 35 |
| 3.2.3. Técnicas de tratamento de dados | 36 |
| 3.3. Caracterização dos sujeitos..... | 37 |
| 3.4. Princípios éticos do processo de investigação | 37 |
| 4. Apresentação e discussão dos resultados | 38 |
| 4.1. Perspetivas dos professores sobre a realização de TPC..... | 38 |
| 4.2. Prescrição e correção de TPC..... | 40 |
| 4.2.1. Práticas de prescrição dos TPC..... | 40 |
| 4.2.2. Formas de correção dos TPC | 42 |
| 4.3. Da prescrição à realização do TPC | 43 |
| 5. Conclusões..... | 45 |
| 6. Limitações do Estudo e Propostas de Estudos Futuros | 47 |
| REFLEXÃO FINAL | 49 |
| REFERÊNCIAS | 53 |
| ANEXOS..... | 59 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo A. Questionário sobre concepções e práticas de prescrição e correção de TPC de professores de 1º CEB..... | 60 |
| Anexo B. Caracterização da amostra..... | 65 |
| Anexo C. Influência dos anos de serviço na prescrição diferenciada dos TPC (Teste-T) | 2 |
| Anexo D. Influência dos anos de serviço na quantidade de vezes que é prescrito TPC (Teste Anova com 1 fator) | 3 |
| Anexo E. Correlação entre várias variáveis (Teste de Correlação) | 4 |
| Anexo F. Associação entre as variáveis encarar os TPC como prática pedagógica e considera os TPC como ferramenta de avaliação formativa (Teste do Qui-Quadrado) . | 5 |
| Anexo G. Associação entre as variáveis ano de escolaridade e quem prescreve o TPC (Teste do Qui-Quadrado)..... | 7 |
| Anexo H. Associação entre as variáveis utilizar os TPC como prática pedagógica e concordarem com a realização dos TPC (Teste do Qui-Quadrado) | 9 |
| Anexo I. Associação entre as variáveis utilizar os TPC como ferramenta pedagógica e a quantidade de vezes os TPC são prescritos por semana (Teste do Qui-Quadrado) | 11 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Caracterização das turmas segundo alguns critérios. | 7 |
| Tabela 2 - Fragilidades e potencialidades da turma 3..... | 9 |
| Tabela 3 - Fragilidades e potencialidades da turma 6..... | 10 |
| Tabela 4 - Objetivos gerais do PI e estratégias de intervenção..... | 12 |
| Tabela 5 - Associação das variáveis "concorda com a realização dos TPC" e "TPC é uma prática pedagógica na sala de aula". | 38 |
| Tabela 6 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Onde é que os alunos costumam realizar os TPC?"..... | 39 |
| Tabela 7 - Associação entre variáveis "considerar o TPC prática pedagógica" e "TPC ser ferramenta de avaliação formativa"..... | 39 |
| Tabela 8 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Onde é que os alunos costumam realizar os TPC?"..... | 41 |
| Tabela 9 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Quantas vezes, por semana, costumam ser prescritos TPC?"..... | 41 |
| Tabela 10 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Quanto tempo despendem, diariamente/semanalmente, os alunos na realização dos TPC"..... | 42 |
| Tabela 11 - Associação entre o "TPC ser prática pedagógica" e a "quantidade de vezes que prescreve TPC por semana"..... | 44 |
| Tabela 12 - Associação relativa ao "ano de escolaridade que leciona" e "quem prescreve o TPC"..... | 44 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| PES II | Prática de Ensino Supervisionada II |
| TPC | Trabalhos para Casa |
| OC | Orientadora Cooperante |
| PEA | Projeto Educativo do Agrupamento |
| ASE | Ação Social Escolar |
| PI | Projeto de Intervenção |
| ABRP | Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas |

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório realiza-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciência Naturais no 2º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

A PES II é uma Unidade Curricular fundamental para o desenvolvimento de competências para o desempenho profissional, uma vez que é neste âmbito que é possível ao estudante colocar em prática todas as aprendizagens teóricas realizadas durante a formação académica, transformando saberes disciplinares em saberes profissionais.

A PES II no 2.º ano do curso decorreu apenas no 2.º CEB, devido à situação pandémica que assolou o país e o mundo. Em conformidade, este relatório centra-se nesse mesmo ciclo de ensino, onde se desenvolveu esta prática, em duas turmas do 5º ano de uma escola pública da área de Lisboa.

Para além do relato de todo o processo experienciado na PES II, apresentar-se-á igualmente um estudo subordinado ao tema “Processos de prescrição e correção dos Trabalhos para Casa (TPC) no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)”. Este estudo tem como objetivo geral aceder às conceções dos professores do 1.º CEB sobre a prescrição e correção dos trabalhos de casa, neste nível de ensino. Em consonância com este grande objetivo identificaram-se como objetivos específicos, os seguintes:

- i. Caracterizar as perspetivas, do grupo de professores estudado, sobre os TPC;
- ii. Descrever a opinião dos professores sobre as formas de prescrição dos TPC;
- iii. Descrever a opinião dos professores sobre as formas de correção dos TPC.

No que diz respeito à estrutura deste trabalho, posteriormente à presente introdução, este divide-se em duas partes diferenciadas. A primeira parte apresenta a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 2.º CEB, onde é efetuada uma descrição sintética e reflexiva do trabalho desenvolvido nessa prática, designadamente a caracterização sumária do contexto socioeducativo, ou seja, da instituição, das finalidades educativas e dos princípios orientadores da ação pedagógica da Orientadora Cooperante (OC), da turma e dos processos de avaliação e regulação das aprendizagens. Neste primeiro ponto, é ainda realizada a problematização dos dados do contexto e identificação da problemática de intervenção, apresentando-se os

objetivos gerais de intervenção, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação e regulação das aprendizagens.

Ainda no contexto da primeira parte, no segundo ponto, é realizada uma análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida no 2.º CEB, incluindo os seguintes aspetos: (i) os princípios da ação educativa, (ii) a gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma, bem como, (iii) a gestão das relações na sala de aula e, ainda, (iv) os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

Na segunda parte deste relatório, apresenta-se um estudo empírico desenvolvido sobre os “Processos de prescrição e correção dos TPC no 1º CEB”. Esta parte encontra-se dividida em cinco pontos. O primeiro capítulo é dedicado à apresentação do estudo, no qual será detalhada a problemática, as motivações para o estudo e o objetivo geral da investigação.

No segundo capítulo, expõe-se a fundamentação teórica, onde são apresentados os principais pressupostos teóricos sobre o conceito e finalidades dos TPC, bem como os processos de prescrição e correção dos TPC. O terceiro capítulo refere-se à metodologia, no qual será aprofundada a problemática, questões e objetivos específicos do estudo, assim como a natureza do estudo, os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, a caracterização da amostra, e os princípios éticos do processo de investigação.

No quarto capítulo é realizada uma apresentação e discussão dos resultados, no qual se enunciam e se discutem os resultados obtidos a partir do tratamento dos dados recolhidos. O quinto capítulo refere-se às principais conclusões da investigação desenvolvida.

De seguida, concluir-se-á o relatório com uma reflexão final sobre a prática pedagógica, principalmente nas suas dimensões prática e de avaliação e sobre a investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais.

Por fim, apresentam-se as referências utilizadas ao longo deste relatório, assim como os anexos referenciados ao longo do mesmo.

1ª PARTE

| " | | " |

1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

A prática de ensino supervisionada desenvolveu-se num contexto que é essencial caracterizar. Neste ponto, apresentar-se-á: (i) o contexto socioeducativo, que contempla a caracterização da instituição, a ação pedagógica do orientador cooperante, a turma e os processos de avaliação e de regulação da aprendizagem. Nesta secção apresenta-se ainda (ii) a problematização dos dados do contexto, da qual emerge a identificação dos objetivos gerais, e as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, bem como as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. A instituição

O agrupamento situa-se numa zona de fácil acesso aos principais eixos rodoviários, que conduzem ao centro da cidade e a outros concelhos, e deste modo é servida por uma diversidade de meios de transporte público.

A população residente na área circundante dispõe de várias estruturas comerciais e de serviços privados, estando estes em expansão demográfica e económica (Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), 2017). Esta população é heterogénea, relativamente à idade, grau de instrução e inserção laboral. No entanto, existe uma pequena fração que tem um estrato social desfavorecido, sendo as outras de nível socioeconómico médio e superior, onde as profissões que prevalecem são as técnicas e científicas (PEA, 2017).

A instituição onde decorreu a prática educativa faz parte de um Agrupamento de Escolas da área metropolitana de Lisboa, desde 2013, sendo este constituído por 10 escolas. Os níveis de ensino que estão englobados nestas escolas vão desde o ensino Pré-Escolar até ao ensino Secundário, frequentando o agrupamento cerca de 4000 alunos (PEA, 2017).

Este estabelecimento de ensino em causa acolhe cerca de 700 alunos, distribuídos por 12 turmas de 2.º CEB e 12 turmas de 3.º CEB. As instalações contam com 13 salas de aula com funcionalidades distintas; uma sala de TIC; dois laboratórios de ciências naturais; dois laboratórios de ciências naturais; três salas para educação

visual e tecnológica; uma sala de música; um ginásio e um campo desportivo exterior; uma biblioteca; uma sala de estudo para alunos; um bar para alunos e professores; uma cozinha e refeitório; uma reprografia e papelaria; um gabinete de apoio ao aluno; uma enfermaria; uma sala de Diretores de Turma; uma sala de professores e uma sala para a Direção Escolar.

O agrupamento assume como a missão, formar cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de mudança. Esta missão encontra-se assente sob diferentes valores, como humanismo, ética, inclusão, tolerância, justiça, responsabilidade, disciplina, rigor e cooperação (PEA, 2017).

1.1.2. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante

Numa fase inicial, o período de observação permitiu-me constatar que a orientadora cooperante (OC) se rege pelo modelo pedagógico tradicional, caracterizado pela transmissão de conteúdos do professor para o aluno e posteriores resumos e sistematizações dos mesmos, sendo o manual o recurso mais utilizado no trabalho com os alunos, tanto em Matemática, como em Ciências Naturais. Neste contexto a relação ensino-aprendizagem estabeleceu-se unicamente pela relação professor-aluno. Na perspectiva de Correia (1997), o professor trata o aluno como um objeto por modelar e equipar do exterior por “um processo de transmissão do saber do professor para o aluno, submetendo a situação educativa ao primado do objeto e não reconhecendo ao educando o estatuto de sujeito, fonte de iniciativas e de ações” (capítulo “Uma antinomia que persiste”, par. 5), esta situação compromete o desenvolvimento do processo de individualização e personalização do aluno.

Relativamente à organização das aulas, a OC começava a aula por redigir o sumário no quadro, verificar se os alunos realizaram os TPC, fazendo o registo no seu caderno, e seguidamente passava à correção dos mesmos como resumo do que foi realizado na aula anterior.

As aulas desenvolviam-se com recurso a projeções no quadro, seguidas da realização de fichas de trabalho do manual adotado, ou de materiais previamente preparados pela OC. Era dada permissão aos alunos para participar quando surgiam algumas dúvidas ou realizavam as tarefas em grande grupo. Sempre que necessário, a OC pedia às turmas que registassem no caderno o que projetava no quadro ou que colassem uma vinheta nos seus cadernos com esquemas da matéria resumida, para

que o caderno diário estivesse organizado e pudessem utilizá-lo como uma ferramenta de estudo. De acordo com o que foi observado, a maioria das tarefas propostas em sala de aula eram de aplicação dos conteúdos lecionados pela OC na mesma aula.

Em todas as salas de aula as mesas estavam organizadas em filas, viradas para o quadro e cada uma dispunha de dois lugares. Relativamente à organização do espaço, a OC dispunha os alunos da mesma forma para as duas disciplinas e reorganizava a disposição dos mesmos na sala de aula sempre que necessário e por diversos motivos.

Em cada uma das salas havia dois quadros, um projetor, um computador, colunas e as salas de Matemática ainda têm material de desenho, bem como as de Ciências Naturais têm material para a realização de experiências científicas.

Por fim, quanto à organização do tempo, na disciplina de Matemática cada turma tinha 3 blocos de 90 minutos e 1 bloco de 90 minutos para a disciplina de Ciências Naturais.

1.1.3. As turmas

As turmas eram compostas por 20 (5.^o3) e 28 (5.^o6) alunos. Na turma do 5.^o3 o número de raparigas era inferior ao dos rapazes. Na turma do 5.^o6, as raparigas eram em número superior aos rapazes, tal como expresso na tabela 1 que em seguida se apresenta. Em ambas as turmas 5 alunos beneficiavam de Ação Social Escolar (ASE). A turma do 5.^o3 era frequentada por 5 alunos que se encontravam a repetir o 5.^o ano.

| Número de alunos | 5 ^o 3 | 5 ^o 6 |
|------------------------------|------------------|------------------|
| Total | 20 | 28 |
| Sexo masculino | 11 | 11 |
| Sexo feminino | 9 | 17 |
| Dificuldades de aprendizagem | 2 | 1 |
| ASE | 5 | 5 |
| Repetentes | 5 | 2 |

Tabela 1 - Caracterização das turmas segundo alguns critérios.

As idades dos alunos variavam entre os 10 e os 12 anos, tendo um dos alunos do 5^o 3 14 anos. Em síntese, devido aos dois alunos que foram apontados com dificuldades de aprendizagem na turma do 5^o 3, esta é reduzida, o que torna as duas turmas um pouco diferentes. No entanto, é possível considerar que os alunos de

ambas as turmas são semelhantes e que podemos fazer uma caracterização geral de ambas as turmas, salvo algumas exceções que serão sempre mencionadas.

Os alunos, atendendo às suas idades, encontravam-se no segundo estágio de desenvolvimento – representação icónica – uma vez que dependiam da organização visual para criarem os seus próprios modelos visuais e para perceberem o ambiente, sendo, desta forma, a criança “capaz de uma representação interna, por imagens representativas, de porções maiores do meio” (Bruner, 1999, p. 47). No entanto, havia alguns alunos com mais de dez anos que se encontravam já no terceiro estágio – representação simbólica – e, assim, já utilizavam a linguagem como forma de representação da realidade e faziam uso de sistemas mais elaborados e especializados de atividades simbólicas, em concordância com a teoria de Bruner.

A diferença existente entre os alunos e os seus estágios de desenvolvimento devia-se também ao facto de provirem de diferentes escolas do 1º CEB situadas em meios socioculturais distintos. Quando o contexto escolar está situado num meio envolvente menos rico, o processo de transição destes alunos torna-se mais moroso do que se se encontrassem num meio mais rico ao nível da estimulação sensorial, cultural, económica e linguística. Desta forma, os seus níveis cognitivos de algumas crianças evidenciavam diferenças, ainda que pudessem estar no mesmo estágio de desenvolvimento pois o seu contexto envolvente era distinto.

Relativamente às competências transversais e sociais, a maioria dos alunos eram assíduos, pontuais e participativos. No entanto, os seus níveis de curiosidade muitas vezes, e principalmente na turma 5º 6, culminavam no desrespeito das regras de sala de aula. Em momentos de discussão coletiva, os alunos não esperavam pela sua vez de falar e faziam comentários pouco pertinentes às respostas dos colegas. Para além disto, a relação entre os alunos das duas turmas era agradável, onde a OC não teve nada a declarar.

Os alunos de ambas as turmas revelavam motivação para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais. A sua maioria gostava de estar na escola, com exceção de dois alunos da turma 5º 3 que revelavam pouca motivação para as tarefas escolares. Ainda assim, durante o período de observação foi possível verificar que os alunos precisavam de melhorar os seus hábitos de estudo e desenvolver competências de autonomia na realização das tarefas propostas, principalmente os alunos da turma do 5º 3.

1.1.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens

Em relação aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens, a PC tinha em conta as modalidades de avaliação definidas no Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Estas contemplam a avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo, a avaliação formativa, realizada ao longo de todo o processo de aprendizagem e a avaliação sumativa, concretizada duas vezes em cada período letivo. Após a realização das fichas formativas e sumativas, a docente procedia à correção e heteroavaliação das mesmas, tendo por base os objetivos de aprendizagem. Para além disto, a PC recorria à observação direta de forma avaliar a participação e o comportamento dos alunos.

1.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de intervenção

1.2.1. Diagnose e problemática

Ao longo do período de observação foram identificadas as fragilidades e potencialidades dos grupos e do espaço/contexto. Conhecer as turmas onde decorreu a prática de ensino tornou-se imprescindível para a conceção do Projeto de Intervenção (PI) e respetiva adequação ao contexto e às características dos alunos. Assim, e com base na análise dos dados de diagnose, foram identificados um conjunto de potencialidades e fragilidades nos grupos de alunos. De seguida, apresenta-se a síntese das potencialidades e fragilidades encontradas acerca das competências transversais, de matemática e de ciências naturais de cada turma e pelas quais a prática educativa se geriu.

| | Fragilidades | Potencialidades |
|----------------------------------|---|--|
| Competências transversais | -Cumprimento das regras de sala de aula estabelecidas; -Métodos e hábitos de estudo. | -Respeito pelos outros; -Assiduidade e pontualidade. |
| Ciências Naturais | -Interpretação das questões; -Reter conteúdos. | -Muito interesse e empenho; -Participação pertinente. |
| Matemática | -Comunicação oral e escrita; -Cálculo Mental; -Interpretação de problemas. | -Motivados para a aprendizagem da matemática. |

Tabela 2 - Fragilidades e potencialidades da turma 3

| | Fragilidades | Potencialidades |
|----------------------------------|---|--|
| Competências transversais | -Entrada e saída da aula organizada; -Participação oral. | -Autonomia; -Respeito pelos outros; -Assiduidade e pontualidade. |
| Ciências Naturais | -Interpretação das questões; -Reter conteúdos. | -Muito interesse e empenho; -Participação pertinente. |
| Matemática | -Interpretação de problemas; -Aplicação dos conteúdos a novas situações. | -Motivados para a aprendizagem da matemática. |

Tabela 3 - Fragilidades e potencialidades da turma 6

Desta análise, não foram identificadas diferenças significativas entre as duas turmas, pelo que as questões-problema e a problemática definidas para a intervenção foram as mesmas para ambas as turmas.

No que concerne as fragilidades, em geral, os alunos demonstravam dificuldades na interpretação de questões e problemas, em ciências naturais e matemática, respetivamente, bem como na retenção de conteúdos nas ciências. Para além disto, as turmas tinham dificuldade em entrar na sala de forma organizada e concentrarem-se para o início da aula, o que levava a uma perda de tempo. Em ambas as turmas, destacam-se como potencialidades o facto de os alunos terem interesse nos conteúdos programáticos de ciências naturais e estarem motivados para a aprendizagem.

Tendo em conta uma reflexão acerca das fragilidades e potencialidades sinalizadas e referidas nas tabelas acima, foram criadas as três questões-problema: (i) Como promover o bom funcionamento da sala de aula e uma boa rentabilização do tempo de aula?; (ii) Que estratégias implementar para a consolidação de conteúdos?; (iii) Que estratégias se deverão implementar para desenvolver a capacidade de interpretação de problemas?

Com base nas questões-problema formuladas, estabeleceu-se uma problemática principal: Como desenvolver e implementar estratégias de interpretação de problemas e de consolidação de conteúdos em sala de aula, promovendo a autorregulação dos alunos?

Para além da problemática principal, foi possível definir os objetivos gerais do projeto que foram a base do desenvolvimento de todo o PI e de toda a prática educativa: (i) Estabelecer estratégias para o cumprimento das regras da sala de aula; (ii) Desenvolver atividades que fomentem a consolidação dos conteúdos de forma

autónoma; (iii) Criar estratégias que desenvolvam competências para interpretação de problemas.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Tendo em conta o que concluí durante o período de observação e tudo aquilo que foi aqui mencionado, constato que este objetivo é preponderante para a concretização dos outros dois objetivos. Assim, iremos aplicar algumas estratégias que melhorem o funcionamento de sala de aula e ajudem os alunos a cumprir as regras da mesma, uma vez que estas estratégias vão ao encontro dos seus interesses. Posto isto, iremos implementar estratégias de estudo autónomo a utilizar dentro da sala de aula e fora dela, para que o aluno adquira a capacidade de identificar as suas fragilidades e, por consequência, defina as atividades adequadas às mesmas e a gerir o seu tempo. Desta forma, iremos utilizar maioritariamente tarefas do tipo Problemas, que segundo Silva (2013), é o modo de mobilizar conhecimentos previamente adquiridos em novas situações e envolve interpretação de questões, planificação de estratégias de resolução, a sua formulação e revisão da resolução. A mesma autora afirma ainda que se trata de “uma atividade muito absorvente, pois quem resolve um problema é desafiado a pensar para além do ponto de partida, a pensar de modo diferente, a ampliar o seu pensamento e, por vias, a raciocinar matematicamente.” (p. 36).

Assim, iremos propor à turma uma série de tarefas para que os alunos tenham de mobilizar competências de interpretação, planificação, formulação e revisão na resolução de problemas

Na tabela seguinte apresento as estratégias globais de intervenção, tendo em conta as potencialidades e fragilidades sinalizadas nas turmas, no sentido de alcançar os objetivos gerais do PI.

| Objetivos gerais do PI | Estratégias globais de intervenção |
|---|---|
| Estabelecer estratégias para o cumprimento das regras da sala de aula. | - Implementação de uma estratégia/jogo para os alunos aguardarem até à sua vez de falar (jogo dos copos); - Estabelecimento de um jogo de equipas com pontuação para o cumprimento das regras da sala de aula. |
| Desenvolver atividades facilitadoras da | - Criação e implementação de atividades de |

| | |
|--|--|
| <p>consolidação dos conteúdos de forma autónoma.</p> | <p>apoio ao estudo autónomo para consolidação e retenção de conteúdos, tais como: (i) instrumentos de registo individuais da aquisição dos objetivos específicos de cada unidade; (ii) mapas conceituais e respetivo glossário por unidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de tempos de estudo autónomo; - Quizz para revisão e consolidação dos conteúdos da aula anterior; - Discussão das respostas aos quizz. |
| <p>Utilizar estratégias que desenvolvam competências para interpretação de problemas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas individualmente e a pares; - Estabelecimento de tempos de estudo autónomo; - Inclusão de situações quotidianas dos alunos nas suas aprendizagens; - Monitorização da exploração das tarefas e discussão das mesmas; - Quizz para revisão e consolidação dos conteúdos da aula anterior; - Quizz para cálculo mental. |

Tabela 4 – Objetivos gerais do PI e estratégias de intervenção.

1.2.3. Atividades implementadas

Para além de todas as medidas descritas em 1.2.2., foram desenvolvidas novas práticas de forma a trabalhar os conteúdos através de estratégias de mais implicação dos alunos nos processos.

Não obstante, desenvolveram-se atividades de exposição de conteúdos. Nestes casos, em vez da utilização do manual como único recurso, fez-se uso da aplicação *PowerPoint* em ambas as disciplinas, para a apresentação de vários conteúdos, por ser visualmente mais apelativo para os alunos e por ser facilitador da sistematização dos conteúdos abordados em aula.

Em concordância, na disciplina de Ciências Naturais, foi implementada uma atividade *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)* para abordar os conteúdos do capítulo da “Importância do ar para os seres vivos”, de forma a

trabalharem os conteúdos de forma autónoma e a serem os alunos a construírem a sua própria aprendizagem. Desta forma, o professor deixa de ser o protagonista do processo ensino-aprendizagem. A concretização desta atividade foi de grande relevância pois, para além da própria aprendizagem, também permitiu que os alunos recolhessem e tratassem a informação autonomamente e a apresentassem à turma, desenvolvendo diversas competências. Como referem Maitland e Cowdroy (2001), citados por Carvalho e Dourado (s.d., p. 1888), o trabalho de grupo na ABRP pode dar a oportunidade aos alunos de se envolverem e se comprometerem no sucesso da equipa, de se ajudarem mutuamente, de criarem uma atmosfera de abertura a novas ideias, de tomarem decisões em conjunto, de confiarem no trabalho dos seus pares, de comunicarem, de identificarem as suas fraquezas e as suas mais-valias assegurando uma melhoria do trabalho gerado na actividade em grupo.

Durante o período de observação teve-se oportunidade de ver apenas a OC a realizar atividades experimentais em frente ao grande grupo, sem dar oportunidade de serem os alunos a utilizar o material e a chegarem às suas próprias conclusões. Uma vez que estavam três professoras em sala de aula, e para tirar partido disso, foram elaborados protocolos laboratoriais e grupos de trabalho, em que os alunos manusearam os materiais de laboratório.

Por fim, especificamente para a disciplina de Matemática, como recurso aos conteúdos dos números racionais, foram construídos rolos de esferovite representativos da unidade e sua divisão em partes, mais especificamente de algumas frações próprias, para que os alunos tivessem oportunidade de manipular os materiais, enquanto participavam na discussão em grupo. O facto de ter representado estas frações num material visual e com dimensão 3D, fez com que os alunos entendessem o sentido prático destes conteúdos. Para além da motivação que este material despertou nos alunos, Reyes (s.d.) afirma que deve-se providenciar a manipulação individual dos materiais, ou seja, que cada criança deve tocar no recurso, pois isto permite que a mesma utilize o sentido visual, tátil e sensorial.

1.2.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

Durante a intervenção, a avaliação formativa foi a mais adequada para avaliar a evolução das aprendizagens dos alunos, uma vez que este tipo de avaliação se baseia em três palavras-chave: regular (os processos), reforçar (os êxitos) e remediar (as dificuldades) (Leite e Fernandes, 2002). Este método de avaliação permitiu-me

conhecer os alunos através de vários momentos e ajustar as atividades face às dificuldades que estes iam sentindo.

Desta forma, os dados de avaliação das aprendizagens dos alunos foram recolhidos através da análise das produções dos alunos, da participação oral, e dos testes e questões-aula realizados em ambas as turmas e em ambas as disciplinas.

Em relação à avaliação dos objetivos do PI, para apurar o sucesso das estratégias aplicadas e a consecução dos objetivos gerais definidos foi realizada uma avaliação contínua ao longo do período de intervenção. De forma geral, os objetivos gerais formulados foram alcançadas e tiveram impacto no desenvolvimento de competências pelos alunos.

Sobre o primeiro objetivo, *estabelecer estratégias para o cumprimento das regras da sala de aula*, desenvolveu-se duas estratégias para gerir a turma sem recorrer às normais “chamadas de atenção”, foram estas o jogo de pontuação em equipa e os cartões de diferentes cores. Quando comparados o comportamento prévio à intervenção dos alunos com o observado no final, conclui-se que se nota uma grande melhoria, pois os alunos esperam pela sua vez de falar e quando se indica que serão retirados pontos, ficam mais calmos, esforçam-se por cumprir o objetivo do jogo e ganhar pontos para a equipa. Relativamente aos cartões, inicialmente foi um bom método de gestão das dúvidas dos alunos. No entanto, com o tempo os alunos acabaram por se esquecer de os usar e, mesmo quando eram chamados à atenção para usarem os mesmos, estes mostravam-se impacientes para verem as suas dúvidas esclarecidas.

Acerca do segundo objetivo, *desenvolver atividades facilitadoras da consolidação dos conteúdos de forma autónoma*, preparou-se atividades de apoio ao estudo autónomo para consolidação e retenção de conteúdos, tais como mapas conceituais e um glossário; estabeleceu-se tempos de estudo autónomo; e foram realizados quizz's para revisão e consolidação dos conteúdos e sua discussão. No que diz respeito aos mapas conceituais, não foi possível atribuir tempo de aula para desenvolver esta estratégia, devido à falta de tempo destinado à disciplina de Ciências Naturais, pois para além de dar os conteúdos, deu-se prioridade à realização de atividades diferentes que lhes proporcionassem aprendizagens significativas em sala de aula, como a ABRP, atividades experimentais realizadas pelos alunos e exploração de novos recursos, como os sensores de oxigénio e dióxido de carbono. Desta forma, seria necessário algum tempo para que os alunos aprendessem a realizar um mapa

conceptual e o conseguissem realizar autonomamente, o que não foi possível. O glossário foi uma estratégia realizada para colmatar as dificuldades dos alunos em interpretar as tarefas na sala de aula e fora dela. Assim, os alunos conseguiam compreender os exercícios propostos autonomamente.

A realização dos quizz's permitiu aos alunos reverem os conceitos trabalhados em aula, de forma a identificarem as suas dificuldades e aquilo que teriam de atribuir mais tempo no estudo autónomo, tanto para a disciplina de ciências como para a disciplina de matemática. Esta estratégia foi muito bem recebida pelos alunos e foi notória a motivação que estes sentiam sempre que esta atividade lhes era apresentada, pois foi uma forma lúdica de apresentar os conteúdos. Esta estratégia revelou-se bastante relevante também para o terceiro objetivo, pois ao resolver estas perguntas, os alunos estavam a praticar a interpretação e acabaram por fazê-lo mais facilmente.

Aquando da intervenção verifiquei que ao dar um tempo de estudo autónomo para que os alunos resolvessem os exercícios antes de serem corrigidos no quadro, ao contrário do que era realizado anteriormente, foi uma mais valia também relativamente à interpretação de problemas, parte do terceiro objetivo. Neste sentido, é preciso praticar e fazê-lo autonomamente, copiar do quadro acaba por não desenvolver a competência de resolução de problemas. É mais importante dispensar tempo para os alunos resolverem exercícios para a consolidação dos conteúdos do que para a exposição dos mesmos por parte da professora.

No mesmo seguimento, a respeito do terceiro objetivo, *utilizar estratégias que desenvolvam competências para interpretação de problemas*, por meio da resolução de problemas individual e a pares; da inclusão de situações quotidianas dos alunos nas suas aprendizagens; da monitorização da exploração das tarefas e discussão das mesmas; e de quizz's. Ao planificar as aulas de matemática, colocava sempre um tempo destinado à resolução de problemas, umas vezes realizada individualmente e outras a pares, de forma a que os alunos pudessem praticar os conteúdos lecionados. Para além disto, foi fundamental a entrega do glossário com palavras de interpretação, pois verifiquei que esta era uma fragilidade que os alunos tinham na interpretação de problemas. O facto de estarem organizados e a trabalhar a pares fez com que, com a nossa motivação e persistência, se ajudassem e resolvessem as dúvidas com o par, ao invés de questionarem as professoras presentes. Durante a discussão das tarefas, realizava, sempre que possível e como estabelecido no PI, uma ligação com situações

do quotidiano dos alunos. Relativamente aos quizz's propostos no PI, foi necessário adaptar os mesmos à consolidação de conteúdos, em vez do cálculo mental previsto anteriormente.

2. Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB

Concluída a apresentação da prática de ensino no 2º CEB, torna-se impreterível proceder à comparação e reflexão crítica dessa mesma prática. Essa reflexão incidirá particularmente sobre os seguintes aspetos: (i) caracterização dos processos de ensino em cada um dos ciclos; (ii) caracterização da prática pedagógica das OC, designadamente, princípios da ação educativa que privilegiam no processo de ensino-aprendizagem, gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma, bem como, (iii) as relações em sala de aula e, por último (iv) os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

2.1. Princípios da ação educativa

Durante a prática desenvolvida no 2.º CEB, verifiquei que existia alguma pressão para a lecionação dos conteúdos programáticos, devido à rigidez do horário escolar e dos inúmeros conteúdos a abordar. Isto traduziu-se numa gestão menos flexível do currículo, que, embora tivesse em conta a avaliação processual, raramente contemplava a participação dos alunos. Assim sendo, a transmissão do conhecimento era unidireccional, professor-aluno, e centralizada no professor baseando-se num método tradicional. A palavra tradicional já tem uma grande aceção, pois deriva do latim *tradere* que significa entregar, passar para outro, transmitir. Quando aplicada ao ensino refere-se ao processo de transmissão de saber que consiste em “acreditar que se podem transmitir os conhecimentos da mesma forma que se despeja o conteúdo dum recipiente para outro” (Correia, 1997, capítulo “2.1. A transmissão dos conhecimentos”, par. 12).

Esta prática de ensino é contrária aos pressupostos de que os professores devem sustentar o desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão, para que o papel dos alunos seja valorizado enquanto autores de aprendizagens, proporcionando-lhes aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Por outro lado, esta prática facilitou a planificação das aulas uma vez que era possível planificar a longo prazo e preparar com mais antecedência os conteúdos a

lecionar e os materiais didáticos. Assim, este tipo de planificação apresentou algumas vantagens, já que, durante a prática de ensino supervisionada, permitiu ter uma visão mais ampla do trabalho a realizar a curto, médio e longo prazo.

Tendo em conta as experiências de práticas anteriores onde se observaram outros métodos, mais especificamente modelo socio construtivista, na minha opinião os alunos adquirem outro tipo de competências, como a autonomia, responsabilidade e cooperação. Segundo Lopes & Silva (2009, p. 4), este método de ensino-aprendizagem é “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”. Para além disto, Magalhães (2014) refere ainda que há estudos que confirmam que este tipo de ensino auxilia os alunos na aprendizagem de conteúdos, na aquisição de competências e no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e criativo.

2.2. Gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma

Uma vez que o modelo pedagógico privilegiado no 2º CEB era o modelo tradicional, a gestão dos tempos, conteúdos, espaços e recursos da turma estava centrada na docente ou nas estudantes estagiárias.

O facto do trabalho estar centrado no professor, conduz a que os alunos não tenham responsabilidade de as definir e gerir. Grande parte dos professores não utilizam outro tipo de métodos, socioconstrutivistas por exemplo, nos contextos do 2.º CEB dada a dificuldade de gestão dos processos em tempos letivos completamente espartilhados (aulas de 45 ou 90 m). Ainda que se coloque em prática, e porque os alunos têm as várias disciplinas em várias salas, irá requerer um esforço acrescido por parte do professor, pois terá de transportar todo o material e organizar a sala de aula antes dos alunos chegarem à mesma.

Em concordância, a centralização da leção dos conteúdos no professor, restrito a um determinado tempo e espaço, faz com que os níveis e ritmos de aprendizagens não sejam respeitados e não se tenha em conta as necessidades, gostos e ritmos de aprendizagem de cada aluno. O mesmo será dizer que não seja colocada em prática a tão necessária diferenciação pedagógica. Esta é um fator muito importante no processo de aprendizagem e no sucesso educativo dos alunos, pois proporciona “diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções” (Tomlinson, 2008, p. 13), deixando este de

ser apenas um recetor de conteúdos em vez de ser um agente envolvido no processo da sua própria aprendizagem.

Por fim, uma vez que no 2.º CEB todas disciplinas são lecionadas por vários docentes, e são destinados tempos letivos distintos na matriz curricular, verificando-se assim uma maior “compartimentação” dos conhecimentos em áreas específicas, e uma maior dificuldade em integrar as diferentes áreas do currículo. Porém, no estágio foi possível verificar que à hipótese de haver um professor para disciplinas da mesma área curricular (exemplo, Ciências Naturais e Matemática) o que facilita a ocorrência da integração curricular. No entanto, não verifiquei isso nem pus em prática a mesma, uma vez que, talvez por falta de tempo ou talvez porque a forma como o currículo está construído não facilite esta integração entre saberes das várias áreas. Acresce ainda o facto de a nossa prática acabar por ser condicionada pela OC e termos uma obrigatoriedade de, naquele período de tempo, introduzirmos uma série de conteúdos predefinidos, limitando um pouco a nossa liberdade enquanto professoras.

2.3. Gestão das relações na sala de aula

No que diz respeito à relação professor-aluno, verifiquei que esta era regida pelo respeito e confiança mútua, uma vez que sempre que existiam constrangimentos em sala de aula, estes eram resolvidos de forma controlada e pacífica. A relação que a OC estabeleceu com os seus alunos é exemplo que pretendo seguir quando praticar a docência. Para Francisco e Araújo (2014), a relação entre professor e aluno é importante e é um instrumento determinante para o processo de ensino-aprendizagem. Consideram, também, que as atitudes e posturas tomadas determinam o relacionamento professor-aluno e, por sua vez, proporcionam boas ou más experiências. Isto, independentemente da qualidade dos currículos, da didática ou dos recursos, mas fazendo-se valer da intersubjetividade dos valores humanos.

A este respeito, Morgado (1999) considera que os alunos do 2.º CEB privilegiam a relação com os colegas, e dão menos relevância à relação com os professores. Apesar de existirem diferentes grupos fora da sala de aula, dentro da mesma todos os alunos se relacionavam bem entre si, havendo respeito das regras de convivência e cooperavam uns com os outros.

2.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

No que diz respeito ao processo de avaliação e regulação da aprendizagem, verificou-se que no 2.º CEB era privilegiada a avaliação sumativa.

Este tipo de avaliação “pretende representar um sumário, uma apreciação concentrada, de resultados obtidos numa situação educativa” (Cortesão, s.d, p. 38). Desta forma, este processo resulta numa desmotivação e, principalmente, apreensão por parte dos alunos, pois os momentos de avaliação são “únicos” - através de testes-, sem oportunidades de regulação das aprendizagens, apenas como uma forma de provar os seus conhecimentos.

No entanto, as questões-aula realizadas ao longo do período, ainda que fossem classificadas, tinham um carácter formativo na medida em que auxiliavam os alunos e as docentes a terem uma perceção de quais as dificuldades que os alunos tinham e que deviam ser trabalhadas. Como tal, as questões-aula eram um utensílio para a planificação das aulas aquando da preparação para os testes finais, que tinham um maior peso para a nota final do período.

Desta forma, a avaliação formativa assume um papel bastante pertinente, uma vez que permite aos alunos tomarem consciência do seu percurso e serve de referência para que o docente possa ajustar o processo de ensino-aprendizagem (Niza, 1998). Para além disto, motiva os alunos a aprender, pois são-lhes dadas ferramentas e diretrizes para conduzirem a sua aprendizagem, e serem aprendizes autónomos, confiantes e capazes, desenvolvendo a sua resiliência (Lopes & Silva, 2012).

2ª PARTE

| | ' ' | | | ' |

1. Apresentação do estudo

Atualmente, os Trabalhos de Casa são um assunto controverso e que não reúne consenso entre professores, pais e comunidade educativa e demais cidadãos. A literatura diz-nos que, em períodos de reforma dos sistemas educativos, o TPC assume um papel mais preponderante no dia-a-dia escolar, uma vez que, habitualmente, aumenta a carga das tarefas prescritas aos alunos para realizarem fora do contexto da sala de aula. Se por um lado, pais e professores consideram o TPC como necessidade educacional (Carvalho & Burity, 2005), por outro constata-se que existe sentimentos ambivalentes por muitas vezes o TPC ser um encargo e uma imposição aos alunos.

O facto de nos vários contextos de estágio os orientadores cooperantes prescreverem TPC e utilizarem processos distintos de prescrição e correcção dos mesmos, despertou na investigadora o interesse pelo estudo do tema.

Inicialmente, pretendia-se investigar se a prescrição e correção dos TPC seria mais benéfica e proveitosa se fosse prescrita pelos alunos ou se, pelo contrário, fosse prescrita pelos professores em contextos diversos. Porém, e devido à emergência do surto da pandemia COVID_19, tão presente ainda no nosso dia a dia, não foi possível recolher os dados necessários no contexto da PES II no 1º CEB, que permitiriam a concretização dessa intenção.

Por esta razão, o estudo foi desenhado no sentido de estudar as diferentes formas de prescrição e correção dos TPC.

A questão de partida para este estudo, foi: *Quais os processos de prescrição e correção dos TPC no 1º CEB?*

2. Fundamentação teórica

No presente subcapítulo pretende-se enquadrar teoricamente o tema objeto de estudo, através de uma revisão de literatura que identifica alguns estudos já desenvolvidos sobre o tema (Coutinho, 2013), bem como clarificar alguns conceitos relacionados com âmbito do tema.

Deste modo, no quadro concetual apresentam-se: (i) os TPC e as suas finalidades: definição do conceito de TPC e finalidades dos TPC; (ii) os TPC na sala de

aula: processos de prescrição dos TPC e processos de correção dos TPC; e (iii) estudos realizados no contexto nacional sobre os TPC.

2.1. Os TPC e as suas finalidades

2.1.1. Definição do conceito de TPC

O Trabalho Para Casa, mais conhecido pela sigla T.P.C. e que de agora em diante passarei a utilizar no trabalho, é um conceito com uma forte e longa tradição escolar e bastante notório na comunidade onde se insere, bem como do conhecimento do público em geral, fazendo parte do quotidiano de quase todas as crianças. Este é um trabalho da escola que é alongado para casa, ou seja, o trabalho das crianças deixa de estar restrito ao contexto escolar (Araújo, 2009).

Numa pesquisa teórica sobre este conceito, ainda na década de 80, Keith (1986), citado por Rebelo e Correia (1999), definia o TPC como sendo “o trabalho que os professores tipicamente prescrevem para realizar fora do período normal das aulas.” (p. 19). Mais tarde, Cooper (1989), referia o TPC como ¹“the work assigned to students by their teachers intended to be doing in extracurricular hours” (*idem*, p. 7).

Na atualidade a definição mantém-se e na perspetiva de Santos (2015), os TPC são tarefas que os professores estabelecem para os alunos concretizarem em casa, a seguir às aulas, e sem supervisão do professor.

Sendo os TPC considerados como os trabalhos realizados fora do contexto escolar e sem supervisionamento, não se poderão incluir como TPC os trabalhos realizados em estudo acompanhado, bem como atividades extracurriculares e *explicações*, por se tratar de momentos que estão sob orientação e supervisão de um adulto, e não de trabalho autónomo do aluno sobre atividades prescritas na sua sala de aula. Em concordância, Silva (2009), citando Cooper (2001), afirma que são considerados TPC, os trabalhos realizados fora do contexto escolar, exceto se realizados ²“(a) in-school guided study; (b) home study courses; (c) extracurricular activities such as sports teams and clubes” (p. 9).

Na perspetiva de Silva (2009), existe diferença entre a definição de trabalhos para casa e de trabalhos em casa para a escola, sendo a primeira, “todas as

¹ trad. “o trabalho prescrito aos alunos pelos professores para ser realizado intencionalmente nas horas extracurriculares”

² trad. “(a)no estudo acompanhado; (b) explicações; (c) actividades extracurriculares como desportos e clubes”

prescrições orais e escritas determinadas pelos professores (ou pelo aluno), balizadas com prazos temporais e que têm de ser completadas em casa pelos alunos”, e a segunda, “todas as actividades de casa que servem como preparação escolástica para ou de continuação das actividades das aulas” (Silva, 2009, p. 10-11).

Tal como os autores acima, Perrenoud (1995) afirma que os TPC devem realizar-se fora da sala de aula, mas acrescenta que são preparados e controlados na mesma, “é suposto que prolonguem ou preparem diretamente o trabalho feito na escola.” (*idem*, p. 66). Para além disto, o mesmo autor refere que existe um processo para a realização do TPC e que este tem vários momentos, tal como a preparação, a realização e o controlo do mesmo. Do mesmo modo, Cooper (2001), citado por Silva (2009), refere que o TPC se caracteriza por ter três fases: (i) o momento em que é prescrito na aula, (ii) a sua realização em casa e (iii) a sua verificação na aula seguinte. Desta forma, este processo envolve a intervenção não só apenas da escola, mas também da família e de outros atores.

Por outro lado, as definições acima apresentadas não estão de acordo com algumas pedagogias de educação que vigoram no nosso ensino, em que colocam o aluno com o papel mais ativo na sua aprendizagem, onde este não aceita apenas aquilo que o professor prescreve (Ballenato, 2008). As pedagogias modernas defendem que os alunos devem compreender o porquê de realizarem determinados trabalhos, pesquisar, criar e autodisciplinarem-se a exercer tarefas que sentem mais dificuldades de resolução, neste sentido, podem ser os próprios alunos a prescrever os TPC.

Com base no que foi anteriormente descrito e para efeitos de investigação, concluo então que os TPC são trabalhos prescritos pelo professor e/ou aluno, realizados pelo aluno sem supervisão de um adulto e limitado por um determinado período de tempo, sendo corrigido posteriormente pelo professor.

2.1.2. Finalidades dos TPC

Há várias décadas que se estuda a efetividade e finalidade dos TPC. Muitas são as questões acerca das idades a que devem ser prescritos, a natureza, a quantidade e o tempo de realização que estas tarefas devem estabelecer.

De acordo com Silva (2004), para muitos professores, os TPC são considerados uma das ferramentas mais práticas e mesmo indispensáveis para a promoção da qualidade da aprendizagem dos seus alunos, que conseqüentemente

origina uma melhoria da qualidade do processo educativo dos mesmos. Mais tarde, Silva (2009) acrescenta que o TPC poderá “providenciar oportunidades adicionais de aprendizagem fora da escola” (p. 9), bem como, contribuir consideravelmente para o aproveitamento dos alunos, tanto em termos de resultados como nos processos autorregulatórios das suas aprendizagens.

Na perspetiva de Murillo e Martínez-Garrido (2013), citando diversos autores, se os estudantes cumprirem os TPC, ³“they will improve their reading and writing skills, and the students will be more self-sufficient” (p. 158).

Em concordância, Antunes (2012), cita Villas-Boas (1998) afirmando que os alunos que realizam os TPC obtêm tempo e experiência indispensável para o amadurecimento dos conteúdos lecionados na sala de aula. A grande vantagem é que cada um faz os trabalhos ao seu ritmo e sem serem pressionados por algumas situações que as aulas impõem. Para além disto, o facto de os alunos realizarem os TPC consciencializa-os das suas dificuldades, ao mesmo tempo que promove a autonomia tanto na execução das tarefas, como na procura de formas para superar essas dificuldades.

Ainda nos anos 80, Coleman, Hoffer e Kilgore concluíram que a realização de TPC e disciplina são duas das razões responsáveis por um ambiente perfeito de aprendizagem e do sucesso escolar (Epstein & Von Voorhis, 2001).

Na perspetiva de Trautwien e Koller (2003), o TPC é uma forma de praticar a autorregulação, uma vez que são os alunos que regulam o seu trabalho e quem “decide se, como e quando realizar o trabalho de casa” (Ribeiro, Costa & Cruz, s.d., p. 794). Através da autorregulação, os alunos estabelecem bons hábitos de estudo, organizam melhor os seus trabalhos e fazem uma melhor gestão do tempo. Ramdass e Zimmerman (2011) completam que a realização dos TPC individualmente promove a autorregulação de processos de aprendizagem como planificar, gerir distrações, persistir em tarefas difíceis, escolher e organizar o ambiente de estudo, ultrapassar emoções indesejáveis e refletir sobre o que aprenderam (p. 197).

Num dos seus artigos, Marzano e Pichering (2007) mencionam que Cooper estabeleceu diferentes propósitos que o TPC teria para os diferentes níveis de escolaridade. Através de estudos realizados por Cooper (1989a) comprovou-se que existe uma relação positiva entre os resultados dos alunos e a concretização dos TPC,

³ trad. “irão melhorar as suas capacidades de leitura e escrita, e os alunos serão mais autónomos”

e que esta relação é menos relevante e eficaz nos níveis de ensino mais baixos, sendo, ainda assim, um recurso formativo importante (Cooper, 2008). No mesmo sentido, Antunes (2012) salienta vários estudos que indicam que, no início da escolaridade, os TPC revelam ter pouco impacto no aproveitamento escolar, em contrapartida com os anos mais avançados, em que os TPC contribuem para o sucesso escolar.

No entanto, ainda que os TPC não tenham muito efeito na aprendizagem dos primeiros anos de escolaridade, desenvolve outros hábitos que serão benéficos no futuro. Em concordância, Marzano e Pichering (2007) referem que nos primeiros anos de escola, o TPC serve para desenvolver: ⁴“positive attitudes, habits, and character traits” (p. 5). Não obstante, também permite o envolvimento apropriado dos pais e relembrar alguns conteúdos introduzidos em aula. Para idades mais avançadas, os TPC devem desempenhar um papel mais direto na melhoria dos resultados escolares.

Para além disto, os TPC podem ser uma forma de controlo do desenvolvimento de trabalho entre os diversos atores educativos (Henriques, 2006). Ou seja, se os professores prescrevem os TPC relativamente aos conteúdos trabalhados em aula, quando os alunos os resolvem em casa, os pais passam a saber que estes fizeram na escola.

Neste sentido, o TPC pode servir para várias finalidades: “i) praticar e rever a matéria dada na aula; ii) preparar a aula seguinte; iii) envolver todos os alunos na aprendizagem, principalmente aqueles que mais hesitam em participar na aula (e.g., através trabalhos de projeto); iv) promover a transferência de aprendizagens; v) promover o desenvolvimento pessoal (e.g., responsabilidade, competências de estudo); vi) estabelecer comunicação entre a escola, pais e filhos sobre o TPC; vii) implementar políticas de TPC; viii) castigar em resposta aos problemas de comportamento ou de rendimento escolar” (Nunes, Cunha, Mourão & Nunes, 2014).

Todavia, Roldão (1999), citado por Henriques (2006), menciona que os TPC podem ter outra finalidade, pois os professores pressionados pela quantidade de matérias que têm de transmitir aos alunos, transformam o TPC num momento de assimilação de conteúdos, não sacrificando assim o tempo de desenvolvimento de competências.

⁴ trad. “atitudes positivas, hábitos e traços de personalidade.”

Assim, importa referir que existe discórdia entre autores quanto ao valor pedagógico dos TPC, sendo que aqueles que são contra a realização dos mesmos, insistem que os TPC são um peso para as famílias e que diminuem o tempo livre dos alunos (Pires, 2012).

Também Henriques (2006) corrobora com a opinião acima, se por um lado, os TPC são uma forma de os alunos aumentarem os seus conhecimentos e competências, por serem o principal beneficiado e o principal executor. Por outro, os alunos podem passar de beneficiários a vítimas, pois, quando são confrontados pelos professores com a falta de realização do TPC, são, normalmente, penalizados, levando o TPC anterior novamente para casa, juntamente com o que foi prescrito de novo. Isto poderá levar o aluno a entrar num ciclo de incumprimento do qual será complicado sair. Assim, este conflito terá replicações tanto no contexto escolar como no familiar, podendo fazer com que os TPC comecem a ter um efeito contrário, fugindo dos princípios de autonomia e responsabilidade e retrocedendo a aprendizagem do aluno (Corno, 1996, citado por Simões, 2006).

A verdade é que nas nossas escolas os TPC são aceites pelos alunos de forma inquestionável, sendo uma forma de respeito pela autoridade na sala e para não terem problemas. Estes não entendem o porquê da sua realização, pois na maior parte das vezes o TPC não passa de uma repetição das atividades concretizadas em sala de aula, não acrescentando conhecimento ao aluno. No entanto, a não realização das mesmas trará consequências nas suas vidas e, portanto, no seu sucesso escolar (Araújo, 2009).

Concluindo, é possível encontrar diversas justificações fundamentadas relativamente à prática dos TPC, mostrando a sua finalidade. Ainda assim, é essencial lembrar que “para que os TPC tenham sucesso é necessário que os alunos se sintam motivados, motivação essa, que depende em muito, do tipo de trabalho, da necessidade, da utilidade e do sucesso da sua realização” (Simões, 2006, p. 86) no sentido de suscitar interesse para os alunos os realizarem e ajudar os alunos a progredirem nas suas competências. É necessário por isso que existam boas práticas ao nível da prescrição e correção dos TPC para que as finalidades principais dos TPC sejam “o desenvolvimento de capacidade de autonomia, responsabilidade e organização do tempo dos alunos” (Dantas, 2014, p. 31).

2.2. Os TPC na sala de aula

2.2.1 Processos de prescrição dos TPC

O comportamento dos alunos face ao TPC irá relacionar-se com o seu rendimento académico, e, assim, a forma de prescrição dos mesmos é crucial para um bom desenvolvimento da tarefa.

Neste sentido, Perrenoud (1995) refere que o processo do trabalho para casa tem vários momentos, destacando-se a preparação, a realização e o controlo dos TPC. Também Silva (2009) cita Cooper (2001) referindo que os TPC se subdividem em três fases: (i) prescrição das tarefas em sala de aula, (ii) realização das mesmas em casa e (iii) verificação e correção na aula seguinte. A fase (iii) será tratada no ponto 2.2.2.

O mesmo autor refere que sendo o professor responsável por preparar, marcar e, posteriormente, monitorizar os TPC é essencial que este saiba qual o impacto desta prática instrutiva nos comportamentos e rendimento dos alunos, bem como quais as suas características ideais para que esse rendimento seja maximizado.

Epstein e Van Voorhis (2001) são de opinião que é de grande importância os professores marcarem TPC com objetivos bem definidos e variados, em que as tarefas prescritas irão corresponder a esses objetivos. Ainda assim, a transmissão dos objetivos aos alunos é essencial para promover o envolvimento dos mesmos no processo de aprendizagem.

Desta forma, Nunes, Cunha, Mourão e Nunes (2014), com base nos estudos de Cooper (1989) e Cooper et al (2006), enumeraram um conjunto de características que os TPC podem ter impacto nos resultados escolares dos alunos: “quantidade de TPC (variável constituída pela frequência com que o TPC é prescrito e o tempo gasto pelos alunos no TPC), objetivo do TPC, área de competência usada, grau de individualização, grau de escolha do TPC pelo aluno, prazo para completamento, e contexto social em que o TPC é realizado” (*idem*, p.58).

Estas características do TPC poderão influenciar positivamente ou negativamente a eficácia do mesmo, aproximando-nos de um TPC de qualidade. Para além destas especificidades, “um TPC de qualidade resulta da conjugação das diferentes características do TPC com o tipo de alunos e turmas que o professor tem à sua responsabilidade” (Nunes, Cunha, Mourão & Nunes, 2014, p. 63). Esta afirmação indica que o professor deve ter conhecimento das necessidades e dificuldades de

cada elemento da sua turma, bem como do horário da criança. Isto para que o TPC seja adequado às necessidades individuais.

Para além disto, diversos autores afirmam que o esforço dos alunos, a motivação, o tempo despendido na realização no TPC e o rendimento escolar estão diretamente relacionados com a qualidade do TPC (Nunes, Cunha, Mourão & Nunes, 2014). Assim, é aconselhável que os professores reflitam e avaliem a sua prática no momento da marcação dos TPC e, posteriormente, no feedback que vão dar aos seus alunos. Pois só a partir desse momento é que poderão modificar os comportamentos de desinteresse ou tarefas incompletas dos seus alunos face aos TPC.

Em conformidade com as diretivas de política nacional, a forma de prescrição dos TPC também tem de se adequar aos novos métodos de ensino/aprendizagem.

A aprendizagem centrada no aluno estimula a ação individual para a aquisição de conhecimento e é significativa quando os conteúdos se tornam perceptíveis para o aluno, fazendo parte dos seus objetivos (Rogers, 1974).

Na perspetiva de Cooper (1989), “o TPC pode ser voluntário ou obrigatório” (p. 61). O autor analisou esta característica e concluiu que as tarefas dos TPC que são voluntárias levam ao incremento da motivação dos alunos perante os mesmos e à melhoria dos seus resultados nas provas de avaliação.

Sendo o aluno o principal conhecedor das suas dificuldades, então este, com a ajuda do professor, também pode estruturar os conteúdos que ainda precisa de trabalhar e cabe ao professor ter tarefas preparadas dos diversos conteúdos para que este possa escolher o que quer realizar como TPC, tendo em conta os seus objetivos.

Relativamente ao tempo/quantidade de TPC a serem prescritos, Murillo e Martínez-Garrido (2013) nos seus estudos afirmam que, em demasia, o TPC pode acabar por levar os estudantes a perderem o interesse nos conteúdos que estão a ser trabalhados.

Para além disto, Marzano e Pickering (2007) afirmam que um dos maiores erros que se pode cometer relativamente aos TPC é a quantidade excessiva de tempo que os TPC demoram a realizar. Esta variável é pouco precisa, pois um aluno que se distrai facilmente e tem baixa motivação e/ou concentração, vai demorar mais tempo do que um aluno que realize a tarefa sem se distrair (Nunes, Cunha, Mourão & Nunes, 2014).

No entanto, Murillo e Martínez-Garrido (2013), citando Garner (2008), recomendam que no ensino primário os TPC devem compreender um tempo de

trabalho de 10 a 30 minutos e no ensino secundário é recomendado um tempo de estudo de 90 a 150 minutos.

Em concordância, Good e Brophy (2003), citados por Marzano e Pickering (2007), alertam os professores para a sua prática de atribuírem muitos TPC e para serem realistas na quantidade e dificuldade dos mesmos, tendo em conta as capacidades dos alunos os realizarem individualmente. Os mesmos autores pensam ser apropriado 5 a 10 minutos de TPC para alunos até ao 4º ano e 30 a 60 minutos para o ensino médio. No entanto, Cooper, Robinson e Patall (2006), alertaram que mesmo para os alunos dos níveis de ensino mais avançados, muito TPC pode acabar por diminuir a sua eficácia e não ser produtivo (Marzano & Pickering, 2007).

Assim, com o intuito de ajudar os docentes a calcular o tempo apropriado para os alunos realizarem os TPC, Van Voorhis (2011), entre outros autores, chegaram ao resultado que o tempo adequado seria “por dia uma média de 10 minutos por cada ano de escolaridade, considerando todas as disciplinas” (Nunes, Cunha, Mourão & Nunes, 2014).

No que diz respeito à frequência do TPC e ao limite de entrega, Nunes, Cunha, Mourão e Nunes (2014) mencionam que se o TPC é prescrito de um dia para o outro, é essencial que sejam poucas tarefas e de resposta breve.

Todavia, diferentes pesquisas afirmam que o tempo que os alunos demoram para realizar as tarefas é um ponto com pouco interesse. O professor deveria estar preocupado com a quantidade de TPC que o aluno completa e a quantidade que foi prescrita, para que o TPC tenha um efeito positivo no desempenho dos alunos (Marzano & Pickering, 2007).

Para além disto, certamente, se os alunos tiverem muitas tarefas para TPC que lhes vá diminuir o tempo livre e, ainda, forem tarefas que o aluno não gosta de desenvolver, facilmente este perderá o interesse e o TPC vai perder o seu efeito benéfico.

Outro ponto importante é o tipo de tarefas que são prescritas. De acordo com Marzano e Pickering (2007), o TPC deve envolver tarefas que os alunos consigam realizar individualmente, ou seja, que os conteúdos já tenham sido mencionados em aula, adequadas ao seu nível de aprendizagem e motivacionais, para que estes não percam o interesse pelo que estão a fazer e tenham de lidar com sentimentos de frustração.

As tarefas prescritas devem ser individualizadas ou serem criados grupos com o mesmo nível de aprendizagem. Minotti (2005) concluiu num dos seus estudos que o grupo de alunos com TPC individualizado apresentou maiores ganhos no aproveitamento escolar do que o grupo de controlo, em que os TPC eram prescritos para toda a turma.

Em resumo, de acordo com Marzano e Pickering (2007), para a prescrição dos trabalhos de casa ser apropriada e trazer resultados positivos nas aprendizagens dos alunos, devem ser tidos em conta os seguintes pontos:

i) Traçar objetivos específicos para os TPC. Por exemplo: introduzir um novo conteúdo; praticar uma capacidade que os alunos já saibam, mas que não seja nata; pesquisar informações que foram abordadas em aula, mas que possam ser aprofundadas e fornecer conhecimento e oportunidades para o aluno explorar assuntos do seu interesse;

ii) Desenvolver trabalhos de casa que os alunos sejam capazes de os completar individualmente, de forma a não criar sentimentos de frustração. Para isso o professor deve verificar se o TPC prescrito está adequado relativamente à quantidade e dificuldade. As tarefas devem ser desafiadoras de forma a serem interessantes;

iii) Tentar que a quantidade de TPC seja apropriada ao nível de ensino dos alunos para que não o impeça de realizar outras atividades domésticas.

2.2.2 Processos de correção dos TPC

Em conformidade com a revisão da literatura, o TPC só é uma vantagem se este for corrigido pelo professor com indicações de melhoria. Ou seja, a correção do TPC é essencial para que os alunos possam adquirir conhecimento através desta tarefa e “é considerado um elemento chave na maximização do impacto positivo do TPC” (Nunes, Cunha, Mourão & Nunes, 2014).

No ponto anterior quando relatei sobre um TPC ideal, uma das suas características para aumentar os resultados escolares dos alunos, incluía também o regressar à sala de aula e os mesmos receberem o devido feedback do seu desempenho pelo professor nos seus trabalhos, bem como a sua verificação de resolução (Cooper, 1989). De uma forma geral, o professor ao verificar e corrigir o TPC, examina o esforço, dedicação e motivação dos alunos ao mesmo (Nunes, Cunha, Mourão & Nunes, 2014).

Neste sentido Nunes, Cunha, Mourão e Nunes (2014) revelam que se a correção dos TPC for realizada de forma muito rígida, poderá ter um resultado negativo na motivação do aluno. Não se pode desprezar que é um trabalho realizado individualmente sem ajuda de um adulto e que o aluno está a realizar o trabalho tendo em conta aquilo que aprendeu em sala e que algumas vezes nem o exercitou.

Em contrapartida, existem estudos de Cooper que têm como resultado que os professores não deveriam comentar ou avaliar os TPC. No entanto, profissionais concluem que dar feedback aos TPC com as respostas corretas ou uma explicação afeta positivamente a aprendizagem dos alunos (Marzano & Pickering, 2007).

Relativamente aos tipos de feedback aos TPC, os professores costumam utilizar: "(i) comentários individuais escritos com um elogio ou uma crítica; (ii) discussão do TPC na turma; (iii) correção oral do TPC; (iv) correção do TPC no quadro; (v) atribuir uma nota ou recompensas" (An & Wu, 2012 e Cooper, 2001).

Concluindo, o mais importante quando se prescreve um TPC é efetivamente a sua correção em sala de aula, pois é um ótimo regulador de aprendizagem e pode ser também um modo de introduzir os conteúdos da aula seguinte, fazendo uma revisão da aula anterior. No que concerne à avaliação, esta deve ser justa e valorizar não só quem fez tudo e tudo bem, mas também a quem fez o melhor que conseguiu, ainda que as respostas estejam incorretas, expondo as suas dúvidas.

2.3. Estudos realizados no contexto nacional sobre os TPC

Tal como enunciado anteriormente, existem vários estudos sobre o TPC realizados no contexto nacional e internacional, com objetivos diversos, entre os quais estudos que procuram compreender em que consistem, na prática, os TPC e quais os seus benefícios.

O estudo desenvolvido por Henriques (2006) sobre os trabalhos para casa procurou perceber quais as perspetivas que os alunos, professores e encarregados de educação têm acerca da prática dos TPC. Entre outras conclusões, revelou que quanto ao tempo necessário para a realização dos TPC, não existe uma concordância entre aquilo que os professores preveem que os alunos demorem e o tempo que realmente dependem para realizar as tarefas. Neste sentido, Henriques (2006) assegura que todos os professores inquiridos preveem trinta minutos, ao contrário de explicadores e monitores de ATL que afirmam que as crianças demoram entre 1h30 e 2h, devido à elevada quantidade de trabalhos. No que concerne a correção dos TPC,

todos os professores afirmaram corrigir sempre os TPC, utilizando o quadro como recurso.

Posteriormente, Antunes (2012) debruçou-se sobre o tema do TPC tentando perceber como é que “os alunos e os professores do 1.º ciclo do ensino básico de hoje vivem e sentem os TPC.” (p. 4). Desta investigação chegou às seguintes conclusões:

- 52,9% dos professores diz que os TPC não são iguais para todos.
- 75,4% dos alunos refere ter ajuda na realização do TPC e 24,6% diz que ninguém os ajuda.
- 75,3% dos alunos afirma que não demoram muito tempo na realização dos TPC.
- 98,6% dos alunos diz que tem tempo para outras atividades.

No mesmo ano, Pires (2012) também efetuou um estudo procedendo a uma investigação qualitativa, para a qual inquiriu alunos e encarregados de educação e procedeu à análise das produções dos alunos e aos materiais utilizados pelos docentes, com o objetivo de perceber qual o impacto dos TPC no 1º CEB. Através da sua investigação, apurou que:

- 74% dos alunos indicou realizar os TPC com ajuda, sendo esta providenciada sobretudo pelos pais;
- a maioria dos alunos considera os TPC como uma forma de auxiliá-los na aprendizagem dos conteúdos;
- os TPC são enviados todos os dias;
- 36% dos alunos revela que os TPC de que mais gosta estão relacionados com cálculos;
- os alunos revelam bastante interesse em realizar diferentes tipos de TPC, sobretudo trabalhos de grupo e ilustrações de textos;
- 99% dos alunos indica ter tempo para realizar outras atividades, após a elaboração dos TPC.

Mais tarde, Pires (2013) com o mesmo intuito e metodologia, realizou uma investigação sobre os TPC no 1.º CEB, com vista a identificar as estratégias de autorregulação utilizadas pelos alunos aquando da realização dos TPC. A partir do seu estudo, a autora verificou que:

- 80% dos alunos realiza os TPC com a ajuda dos pais;
- 50% dos alunos considera que os TPC promovem a aprendizagem;

- os TPC são solicitados três dias por semana;
- 91% dos alunos afirma ter tempo para a realização de outras atividades, após a elaboração dos TPC.

A investigação de Dantas (2014) procurou estabelecer relações entre as práticas dos TPC e o seu cumprimento por parte dos alunos, bem como perceber as diferentes perspetivas dos alunos, pais e professores do 1º e 2º CEB relativamente aos aspetos práticos dos TPC. Os resultados revelaram que a metodologia de prescrição e correção dos TPC está associada à regularidade com que os TPC são realizados.

3. Metodologia

No presente capítulo, apresentam-se as opções e procedimentos metodológicos utilizados ao longo desta investigação, cujo objetivo geral é estudar os processos de prescrição e correção dos T.P.C. de professores de 1º CEB. Primeiramente, será apresentada a problemática, as questões e objetivos de estudo. Posteriormente, são descritas as opções metodológicas, especificando o tipo de estudo e os métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados. Por último, apresenta-se a caracterização dos participantes e expõe-se os princípios éticos adotados durante o processo de investigação.

3.1. Problemática, questões e objetivos do estudo

Como visto anteriormente, os TPC são uma prática recorrente na maioria das escolas portuguesas e aplicado um pouco por todo o mundo. As discussões em torno dos TPC são frequentes, particularmente, entre os principais atores envolvidos que são defensores de pontos de vista diferentes. Do mesmo modo, e tal como anteriormente referido a investigadora teve oportunidade de experienciar, ao longo da PES I e PES II, diferentes práticas de prescrição e correção dos TPC. Desta controvérsia e de algumas leituras sobre esta problemática, emergiu o interesse da investigadora pelo tema.

A implementação de processos de prescrição e correção de TPC é recorrente na grande maioria de salas de aula do país. Para além disso, do ponto de vista da investigadora, é urgente a adoção de práticas de prescrição e de correção que tenham

em linha de conta os interesses e dificuldades dos alunos, como resposta à heterogeneidade dos alunos que habitam, nos nossos dias, as salas de aula. Assim, emerge o tema de investigação: “processos de prescrição e correção dos T.P.C. no 1º CEB”.

Em conformidade com a problemática apresentada foram formuladas questões de investigação, ou seja, “as perguntas básicas a que se pretende dar resposta no decorrer da investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 27). Ou seja: (i) Quais as conceções dos docentes acerca dos TPC?; (ii) Qual a regularidade na implementação da prática dos TPC?; (iii) Qual a finalidade dos TPC?; (iv) Quem prescreve os TPC? Professores ou alunos?; (v) Quais os processos de prescrição dos TPC?; (vi) Quando é o docente a prescrever os TPC, estes são diferentes para cada aluno? (vii) Quem deve corrigir os TPC? Professores ou alunos? (viii) Quais os processos de correção dos TPC?; (ix) Como se corrige os TPC? (x) Que tipo de tarefas são prescritas?

Explicitadas a problemática e as questões do estudo, tornou-se necessário definir um objetivo geral para a investigação, pois é “a principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde ao produto final que o projeto quer atingir” (Sousa & Baptista, 2011, p. 26). Desta forma, identifiquei como objetivo geral: Estudar os processos de prescrição e correção dos TPC por professores de 1º CEB.

Em concordância com o objetivo geral do estudo, os objetivos específicos são aqueles que “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa & Baptista, 2011, p. 26). Assim, identifiquei como objetivos específicos: (i) caracterizar as perspetivas dos professores sobre os TPC; (ii) descrever a opinião dos professores sobre as formas de prescrição dos TPC; (iii) descrever a opinião dos professores sobre as formas de correção dos TPC.

3.2. Opções metodológicas

3.2.1. Natureza do estudo

Tendo em conta o objeto de estudo e as suas finalidades, optou-se por recorrer a uma metodologia de investigação de natureza quantitativa. Esta caracteriza-se pelo recurso à recolha e análise de dados quantificáveis. Desta forma, a recolha e tratamento de dados centra-se na utilização de técnicas estatísticas e traça-se

objetivos aos resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação (Ketele & Roegiers, 1999).

3.2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

Para Ketele e Roegiers (1993), “um método é um conjunto mais ou menos estruturado e coerente de princípios que devem orientar o conjunto de procedimentos do processo no qual se inscreve (nomeadamente as técnicas utilizadas)” (p.154). Tendo em conta que se trata de um estudo de natureza quantitativa, os métodos e técnicas de recolha e análise de dados privilegiará um carácter quantitativo.

De modo a dar resposta à questão-problema, optei por realizar inquéritos por questionários (anexo A) como instrumento de recolha de dados com o intuito de recolher informações dos inquiridos relativamente às suas opiniões e ao seu nível de conhecimento sobre o tema em estudo (Quivy & Campenhoudt, 2018). Este método de recolha de informação foi escolhido pelas inúmeras vantagens que apresenta, pois:

a) o questionário possibilita ao pesquisador abranger um maior número de pessoas e de informações em espaço de tempo mais curto do que outras técnicas de pesquisa;

b) facilita a tabulação e tratamento dos dados obtidos, principalmente se o questionário for elaborado com maior número de perguntas fechadas e de múltipla escolha;

c) o pesquisado tem o tempo suficiente para refletir sobre as questões e respondê-las mais adequadamente;

d) pode garantir o anonimato, conseqüentemente maior liberdade nas respostas, com menor risco de influência do pesquisador sobre as mesmas;

e) economiza tempo e recursos tanto financeiros como humanos na sua aplicação. (Barros, 1986, pp. 109-110).

Por outro lado, a aplicação de questões estruturadas, relativas a um tema particular, pode ajudar a perceber a informação, possibilitando a comparação de diversas perspetivas.

O instrumento de recolha de dados utilizado foi elaborado para este estudo e é composto por duas partes distintas, sendo a primeira referente à caracterização dos docentes, a segunda respeitante aos seus processos de prescrição e correção do TPC.

Relativamente às questões formuladas, de acordo com o sugerido por Cohen, Manion & Morrison (2007), o questionário contém questões de resposta aberta, questões dicotómicas de respostas sim ou não e questões de escolha múltipla.

A elaboração do questionário teve por base estudos anteriores sobre o tema como Dantas (2014) e os referenciais teóricos sobre o tema em estudo. De acordo com Bell (1993), após a construção do instrumento, este foi apresentado a um *expert* sobre o tema e, posteriormente, testado com dois professores, pois, "todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados", para "eliminar questões que não conduzam a dados relevantes" (p.11). Assim, foi possível melhorar algumas questões do questionário. A modalidade selecionada para a administração do questionário foi a autoadministração (Coutinho, 2013), uma vez que não houve contacto direto com os participantes e a realização do questionário foi via *online* (Sousa & Baptista, 2011).

A recolha dos dados foi realizada entre 17 de maio e 19 de junho de 2020.

3.2.3. Técnicas de tratamento de dados

Primeiramente, realizou-se a análise do grau de confiabilidade das respostas dadas na segunda parte do questionário, relativas aos processos de prescrição e correção dos docentes. A fiabilidade é um requisito fundamental à aplicação de qualquer instrumento de medida para assegurar a coesão do mesmo. De acordo com Kline (2011), o número de sujeitos da amostra deve ser superior a 100 de forma a minimizar o erro estatístico e ser um instrumento fiável.

Posteriormente, procedeu-se à análise descritiva e de frequência e, ainda, à análise de relações entre variáveis, com recurso a diferentes testes. Para uma escolha criteriosa dos testes a aplicar, procedeu-se, previamente, à análise da distribuição das variáveis dependentes em estudo, que permitiu constatar a existência de normalidade nas diversas variáveis quantitativas.

Por essa razão, utilizaram-se testes paramétricos, sempre que a variável dependente era contínua. Assim, utilizou-se o Teste-T para amostras independentes, tendo a variável anos de serviço como dependente e TPC são prescritos iguais para todos os alunos como variável independente. Posteriormente realizou-se a análise de variância a 1 fator (ANOVA), tendo a "anos de serviço" como variável dependente e "quantidade de vezes que se prescreve TPC?" como variável independente. Foi ainda

usado a correlação de Pearson para perceber a relação entre diversas variáveis contínuas.

Para as restantes variáveis, sendo elas nominais e ordinais, procedeu-se à utilização de testes não-paramétricos, designadamente o teste do Qui-quadrado.

O tratamento de dados recolhidos através do inquérito por questionário foi realizado com recurso ao Software Statistical Package for Social Sciences v26, com o nível de significância de 5% ($p \leq .05$).

3.3. Caracterização dos sujeitos

A amostra do estudo é constituída por 182 professores, sendo a maioria deles do sexo feminino (95,1%), como seria de esperar, uma vez que o género predominante desta profissão é o feminino. As idades dos sujeitos que participaram no estudo variam entre os 25 e os 63 anos. O que perfaz a média de idades ser de 44,90, ou seja, aproximadamente 45 anos.

No que respeita às habilitações académicas, verifica-se que 76,5% são licenciados e 18% são mestres, a restante percentagem (5,5%) dispõe de pós-graduações e doutoramentos. Em média, os professores inquiridos têm 21 anos de experiência docente, numa amplitude de dados de 1 a 44 anos.

Dos docentes inquiridos, 20,2% lecionam no 1º ano do 1º CEB, 26,2% no 2º ano, 21,3% lecionam no 3º ano e 19,1% no 4º ano, os outros 13,1% lecionam em turmas mistas (anexo B).

3.4. Princípios éticos do processo de investigação

Durante a realização da presente investigação teve-se sempre em consideração os cuidados éticos e deontológicos referidos por Baptista (2014), constantes da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Deste modo, esta investigação foi orientada e está em conformidade com os seguintes princípios: (i) o consentimento informado, sendo que os investigadores devem informar previamente os participantes sobre o âmbito e os objetivos da investigação, assim como os custos que a sua participação possa implicar; (ii) o respeito pela confidencialidade dos dados e pelo anonimato dos participantes; (iii) a divulgação da informação, sendo que os participantes têm direito a ser informados sobre os

resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados.

4. Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação das conclusões é feita por referência aos objetivos específicos do estudo. Em conformidade, serão apresentadas as perspetivas dos professores sobre os TPC; a sua opinião sobre as formas de prescrição e correção de TPC.

4.1. Perspetivas dos professores sobre a realização de TPC

Procurando responder ao primeiro objetivo “caracterizar as perspetivas dos professores sobre os TPC”, a análise dos dados permitiu apurar que 92,2% dos professores concordam com a prescrição dos TPC, considerando que esta é uma prática imprescindível em sala de aula. Não obstante, 51,7% dos professores não os consideram como uma prática em sala. Assim, parece existir uma clara coerência entre as respostas dos professores para estas variáveis, visto que quem considera o TPC como prática pedagógica concorda em maior percentagem com a realização do TPC e vice-versa (tabela 5).

Ao estabelecer relações entre as variáveis *TPC como uma prática pedagógica* e *concordar com a realização dos TPC* (anexo H), verifica-se que estas variáveis estão associadas significativamente ($p < 0,001$), em aproximadamente 53%. [Teste Qui-Quadrado ($X^2(2) = 50,538$, $p < 0,001$)].

| | | Concorda com a realização do TPC | | | Total |
|----------------------------|-----|----------------------------------|------|---------|-------|
| | | Sim | Não | Não sei | |
| O TPC é prática pedagógica | Sim | 92,2% | 5,2% | 2,6% | 100% |
| | Não | 41,4 | 51,7 | 6,9 | 100% |

Tabela 5 - Associação das variáveis "concorda com a realização dos TPC" e "TPC é uma prática pedagógica na sala de aula".

No que respeita a importância e finalidades dos TPC no dia-a-dia dos discentes, os inquiridos referem que a realização dos TPC é importante para que o aluno se torne mais autónomo e responsável (89,6%). Não obstante, afirmam também que o TPC ajuda a desenvolver a aprendizagem dos seus alunos (57,1%) e serve para

os encarregados de educação saberem o que o educando está a aprender (53,8%), corroborando com o estudo de Antunes (2012) e Dantas (2014). Ainda assim, existe uma minoria (6%) que refere a importância do TPC como sendo mais um elemento de avaliação, como é observável nos dados apresentados na tabela 6.

| | Frequência | Percentagem |
|---|------------|-------------|
| <i>Para ajudar a desenvolver a aprendizagem do aluno.</i> | 104 | 57,1% |
| <i>Por ser mais um elemento de avaliação.</i> | 11 | 6,0% |
| <i>Para os pais saberem o que o educando está a aprender.</i> | 98 | 53,8% |
| <i>Para que o aluno se torne mais autónomo e responsável.</i> | 163 | 89,6% |

Tabela 6 - Resultados obtidos na questão do inquérito: "Onde é que os alunos costumam realizar os TPC?"

Depois de testada a associação entre as variáveis (anexo F), considerar o *TPC uma prática pedagógica* e considerar os *TPC como um produto de avaliação formativa*, é possível verificar que estas variáveis estão associadas significativamente, em aproximadamente em 25% [Teste Qui-Quadrado ($X^2(1) = 11,699, p=0,001$)].

Verifica-se, assim, que a maioria dos professores que utilizam o TPC como prática pedagógica na sala de aula, utilizam esta ferramenta também como produto da avaliação formativa (85,6%) e apenas uma minoria considera o TPC como produto de avaliação sumativa (14,4). Porém, os professores que não utilizam o TPC como prática pedagógica na sala de aula, também não são muito assertivos quanto à avaliação do TPC, uma parte considera produto de avaliação formativa (58,6%) e outra parte um pouco menor considera o TPC como produto de avaliação sumativa (41,4%).

| | | O professor considera os TPC como produtos de avaliação formativa? | |
|----------------------------|-----|--|-------|
| | | Sim | Não |
| O TPC é prática pedagógica | Sim | 85,6% | 14,4% |
| | Não | 58,6% | 41,4% |

Tabela 7 - Associação entre variáveis "considerar o TPC prática pedagógica" e "TPC ser ferramenta de avaliação formativa".

Quando questionados sobre o que mudariam relativamente aos TPC, grande parte dos sujeitos (42) refere que tornava estes trabalhos num cariz mais lúdico, ou

seja, realizado através de meios mais tecnológicos. Alguns professores (15) mencionaram que mudariam a periodicidade dos TPC e são de opinião que esta tarefa deveria prescrita pelos alunos e não pelos professores, corroborando com a opinião de Cooper (1989). Estes sujeitos consideram ainda que não o podem fazer em sala, devido à pressão sujeita pelos pais para que os alunos tenham trabalhos para realizar em casa diariamente ou várias vezes por semana. Desta forma, o professor é obrigado a prescrever TPC independentemente das necessidades dos alunos. Alguns professores (8) também sugerem que, aquando da correção, mudariam a forma como dão feedback aos alunos, pois gostariam de ter mais tempo com os alunos para terem um acompanhamento mais próximo.

4.2. Prescrição e correção de TPC

4.2.1. Práticas de prescrição dos TPC

No que concerne o segundo objetivo “descrever a opinião dos professores sobre as formas de prescrição dos TPC”, verifica-se que 87,4% dos docentes afirma que são os próprios a prescrever o TPC. No entanto, a maior parte dos inquiridos (74,9%), afirma que diferencia os TPC para cada aluno, adequando os mesmos às suas dificuldades.

Relativamente à natureza das tarefas prescritas para TPC, estas baseiam-se, maioritariamente, em fichas de trabalho (78,1%), trabalhos de pesquisa (68,3%), resolução de problemas (64,5%) ou escrita livre (57,7%).

Analisou-se a frequência relativa do local onde os alunos costumam realizar os TPC e é possível verificar que estes são realizados maioritariamente em casa (94,5%). Ainda assim, os professores afirmam que os alunos por vezes realizam os TPC no ATL (57,9%), na escola (19,1%) e na explicação (16,4%), como é possível observar na tabela 8. No entanto, na opinião de Henriques (2006), estes não são os locais indicados para realizar o TPC. A este respeito, o autor refere que o TPC deve ser realizado em horas extracurriculares e sem acompanhamento de adultos.

| | Frequência | Percentagem |
|----------------------|-------------------|--------------------|
| <i>Em casa</i> | 172 | 94,5% |
| <i>Na escola</i> | 35 | 19,2% |
| <i>No ATL</i> | 105 | 57,7% |
| <i>Na explicação</i> | 30 | 16,5% |
| <i>Não sei</i> | 6 | 3,3% |
| <i>Total</i> | 182 | 100% |

Tabela 8 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Onde é que os alunos costumam realizar os TPC?”

Relativamente à regularidade da implementação dos TPC, dos professores inquiridos, 24% referem prescrever TPC só à sexta-feira, 37,2% prescrevem 1 a 2 vezes por semana, 27,9% prescrevem 3 a 4 vezes por semana, e apenas 10,9% afirma enviar TPC todos os dias, como é observável na tabela 9.

| | Frequência | Percentagem |
|-------------------------|-------------------|--------------------|
| <i>Só à sexta-feira</i> | 44 | 24,2% |
| <i>1 a 2 vezes</i> | 67 | 36,8% |
| <i>3 a 4 vezes</i> | 51 | 28,0% |
| <i>Todos os dias</i> | 20 | 11,0% |
| <i>Total</i> | 182 | 100% |

Tabela 9 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Quantas vezes, por semana, costumam ser prescritos TPC?”

Para além do número de vezes em que são prescritos TPC ao longo da semana, a maioria dos docentes (53,3%) afirma que estes despendem entre 16 a 30 minutos para a sua realização diária. Por outro lado, 22% dos professores dizem que os seus alunos despendem entre 31 a 45 minutos, 9,9% dos docentes diz que demoram menos de 15 min enquanto, outra parte (9,9%) diz demorarem entre 46 a 60 minutos. Apenas 4,4% dos professores desconhecem o tempo despendido pelos seus alunos na realização dos TPC (tabela 10).

| | Frequência | Percentagem |
|------------------------------|------------|-------------|
| <i>Menos de 15 min</i> | 18 | 9,9% |
| <i>Entre 16 a 30 minutos</i> | 97 | 53,3% |
| <i>Entre 31 a 45 minutos</i> | 40 | 22,0% |
| <i>Entre 46 a 60 minutos</i> | 18 | 9,9% |
| <i>Mais de 60 minutos</i> | 1 | 0,5% |
| <i>Não sei</i> | 8 | 4,4% |
| <i>Total</i> | 182 | 100% |

Tabela 10 - Resultados obtidos na questão do inquérito: “Quanto tempo despendem, diariamente/semanalmente, os alunos na realização dos TPC”

É de referir, como ilustrado em estudos anteriores de Marzano e Pickering (2007), que muitas vezes os professores pensam que a quantidade de TPC requer um determinado tempo a fazer, mas os seus alunos levam muito mais tempo a concretizá-los. Estes autores consideram que o tempo adequado para a realização dos TPC para aluno de 1º CEB deveria ser, no máximo, 10 minutos para não os desmotivar. Caso contrário, os TPC terão pouco impacto no aproveitamento escolar dos mesmos.

4.2.2. Formas de correção dos TPC

No que respeita o terceiro objetivo “descrever a opinião dos professores sobre as práticas de correção dos TPC”, a análise dos dados permite dizer que a maioria dos professores (87,4%) consideram que a forma de correção depende da natureza da tarefa. Por seu lado, a maior parte dos inquiridos diz fazê-lo em grande grupo com recurso ao quadro (54,6%), ou ainda que corrigem os TPC individualmente com cada aluno, seguidos de indicações de melhoria. 32,2% dizem que a correção é feita individualmente e que devolvem os trabalhos já corrigidos aos alunos. Neste sentido, penso que seria interessante para futuros estudos, perceber qual o tipo de correção tendo em conta a natureza das tarefas realizadas.

Ainda assim, 12,6% dos professores sugerem a prescrição dos TPC pelos alunos, individualmente, e consideram que nesse caso a correção deve ser realizada individualmente ou a pares, com a supervisão e retificação do professor. Por vezes os alunos poderão também recorrer aos ficheiros com solução dos exercícios.

4.3. Da prescrição à realização do TPC

A análise estatística dos dados permitiu identificar diferenças significativas nas respostas dos professores em função dos anos de serviço, do ano de ensino em que lecionam, bem como, dos professores considerarem os TPC uma prática pedagógica.

Procurando estabelecer relações entre algumas variáveis, verificou-se que estas duas variáveis independentes, *quem prescreve o TPC* (professor ou aluno) e *anos de serviço* (anexo C), não existem diferenças significativas [Teste T ($p > 0,05$)]. Ou seja, parece que os anos de serviço não influenciam a prática dos professores no que concerne à diferenciação dos alunos aquando da prescrição dos TPC.

Quando analisada a relação entre a *quantidade de vezes de prescrição dos TPC (por semana)*, e os *anos de serviço dos sujeitos* (anexo D), a análise dados permite destacar a existência de diferenças significativas entre a quantidade de vezes que os professores prescrevem os TPC e os anos de serviço docente [Teste Anova a 1 fator ($p > 0,05$)]. No entanto, verifica-se que os professores com menos anos de serviço tendem a prescrever TPC menos vezes (18,18%), em oposição aos professores com mais anos de serviço que prescrevem mais TPC (21,65%).

Ao estabelecer relações entre as variáveis *TPC como uma prática pedagógica e quantidade de vezes, por semana, que os TPC são prescritos* (anexo I), verifica-se que estas variáveis estão associadas significativamente, em aproximadamente 41% [Teste Qui-Quadrado ($X^2(3) = 30,582, p < 0,001$)].

Os resultados permitem verificar também que os professores que consideram que o TPC é uma prática pedagógica, têm tendência de prescrever mais TPC durante a semana. Detalhadamente, parte dos professores que utilizam o TPC como prática pedagógica, prescrevem-no todos os dias (13,1%) ou 2 a 3 vezes por semana (33,3%), ao contrário dos professores que não consideram os TPC uma prática pedagógica (0%). Pelo seu lado, a maioria dos sujeitos que não consideram o TPC como prática pedagógica, prescrevem-nos apenas à sexta-feira (58,6%) ou 1 a 2 vezes por semana (41,4%), contrariamente aos professores que consideram o TPC como prática que os prescrevem à sexta-feira (17,6%); 1 ou 2 vezes por semana (35,9%); 2 a 3 vezes por semana (33,3%) ou até todos os dias (13,1%), como é possível observar na tabela 11.

| | | Vezes por semana que os TPC são prescritos | | | |
|--------------------------|-----|--|-------------|-------------|---------------|
| | | Só à 6ª feira | 1 a 2 vezes | 2 a 3 vezes | Todos os dias |
| TPC é prática pedagógica | Sim | 17,6% | 35,9% | 33,3% | 13,1% |
| | Não | 58,6% | 41,4 | 0% | 0% |

Tabela 11 - Associação entre o “TPC ser prática pedagógica” e a “quantidade de vezes que prescreve TPC por semana”.

A análise dos dados permitiu ainda verificar que as variáveis, ano de escolaridade e quem prescreve os TPC (professor ou aluno) (anexo G), estão associadas significativamente, em aproximadamente 25% [Teste Qui-Quadrado ($X^2(1) = 11,516, p=0,021$)]. Assim, é possível afirmar que à medida que o ano de escolaridade aumenta, também aumenta a responsabilidade da prescrição dos TPC pelos alunos, como é possível verificar na tabela 12.

| | | Quem prescreve o TPC | |
|---------------------|--------|----------------------|-----------|
| | | Alunos | Professor |
| Ano de escolaridade | 1º ano | 5,4% | 94,6% |
| | 2º ano | 12,5% | 87,5% |
| | 3º ano | 10,5% | 89,5% |
| | 4º ano | 28,6% | 71,4% |

Tabela 12 - Associação relativa ao “ano de escolaridade que leciona” e “quem prescreve o TPC”.

Esta análise remete-me para o estudo de Marzano e Pichering (2007), em que referem que o TPC teria diferentes propósitos para os diferentes níveis de escolaridade. Corroborando com os autores, nos primeiros anos de escolaridade, o TPC serve para desenvolver hábitos de estudo e gosto pela escola, enquanto que nos níveis mais avançados, os TPC devem desempenhar um papel mais direto na melhoria dos resultados escolares. Isto permite-me inferir que, de acordo com os resultados, nos primeiros anos são os professores a prescrever os TPC porque os alunos ainda não têm perceção correta de quais são as suas dificuldades e o que devem trabalhar, pelo que poderá ser o professor a prescrever em termos de exemplo e de forma a produzir hábitos nos seus alunos. À medida que os anos de escolaridade

umentam o trabalho de habituação já foi realizado, logo os alunos têm consciência das suas fragilidades sendo capazes de programar os seus próprios TPC.

No que respeita o não cumprimento dos TPC, 62,3% dos professores afirmam que os seus alunos não cumprem os TPC propostos por falta de tempo. No entanto, existe uma pequena parte da amostra que refere que, por vezes, os alunos não cumprem os TPC porque não têm os materiais necessários (10,9%) ou não gosta do tipo de tarefa prescrita (9,8%) ou não gostam dos conteúdos (6%).

Para além disto, é possível verificar que existe uma correlação positiva moderada (0,31) entre o *gostar de fazer os TPC* e o *realizar o TPC regularmente*. Ou seja, quanto mais os alunos gostam de fazer os trabalhos, mais regularmente os realizam (anexo E).

É possível verificar também, que existe uma correlação, embora mais fraca (0,26), entre *os alunos pedirem ajuda a um adulto quando não sabem realizar o TPC e copiarem as respostas pelas soluções*. Ou seja, quanto mais os alunos pedem ajuda a um adulto para realizar o TPC, maior é a probabilidade de copiarem pelas soluções, pois pedir ajuda a um adulto nem sempre corresponde a que o adulto ajude ou que saiba fazer, logo pode fazer mal o TPC (anexo E).

Para além destes aspetos, é possível verificar que existe uma correlação positiva, embora mais fraca (0,27), entre o *pedido de ajuda por parte dos alunos a um adulto quando não sabem realizar o TPC* e *as queixas relativas ao excesso de tarefas prescritas nos TPC*. Ou seja, quanto mais tarefas são prescritas para TPC, mais os alunos se queixam e pedem ajuda a um adulto para os realizar (anexo E). Posteriormente, constatou-se, ainda, que existe uma correlação, embora mais fraca (0,29), entre as queixas dos *alunos sobre o número de tarefas prescritas nos TPC* e *as cópias das respostas pelos mesmos pelas soluções*. Ou seja, quanto mais os alunos estão descontentes com a quantidade de TPC prescrita, mais facilmente estes copiam as respostas pelas soluções (anexo E).

5. Conclusões

Da análise dos dados e da sua discussão, e tendo por base os objetivos do estudo, emergem algumas conclusões, que importa destacar.

Evidencia-se o facto da maioria dos docentes inquiridos considerarem que o trabalho de casa é uma prática pedagógica a ter em sala de aula, e em concordância,

considerarem que esta tarefa deve ser implementada no quotidiano escolar dos seus alunos. No que diz respeito à utilidade dos TPC, os professores referem a principal importância dos TPC refere-se ao desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilização, seguindo-se do desenvolvimento de aprendizagens dos alunos e do envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos discentes.

Não obstante, e embora uma minoria dos sujeitos inquiridos refira implementar os TPC na sala de aula para efeitos de avaliação sumativa, a maior parte dos professores revela que consideram os TPC como produto de avaliação formativa, o que se configura como instrumentos privilegiados para a regulação quer do trabalho do aluno, quer do trabalho do professor (Morgado, 1999).

No que respeita a prescrição dos TPC, a maioria dos inquiridos dizem ser os próprios a prescrever o TPC dos seus alunos. No entanto, grande parte dos sujeitos também refere que diferencia os TPC dos alunos tendo em consideração as suas necessidades. Assim, estes docentes consideram o aluno como o centro da aprendizagem e as suas diferenças, promovendo uma disciplina de autonomia de responsabilidade e permitem-lhe uma consciência mais concreta da importância do cumprimento do TPC. Importa referir que os resultados revelaram que à medida que o ano de escolaridade aumenta, a prescrição dos TPC é por sua vez mais entregue à responsabilidade dos alunos.

Os resultados permitem acrescentar, que os professores que consideram que o trabalho de casa é uma prática pedagógica, têm tendência de prescrever mais TPC durante a semana. No entanto, concluiu-se que não é clara a regularidade do número de vezes que são prescritos TPC por semana.

Quando inquiridos sobre a realização dos TPC pelos seus alunos, estes pensam que são realizados maioritariamente em casa e tendem a despender entre 16 a 30 minutos por dia. Os professores da amostra afirmam se os seus alunos não cumprirem com os TPC propostos, é por falta de tempo para os realizar.

No que diz respeito às formas de correção, os resultados obtidos indicam que a maioria dos sujeitos corrige os TPC em grande grupo com recurso ao quadro ou individualmente com cada aluno, seguidos de indicações de melhoria. Uma minoria de professores considera que os TPC também poderão ser corrigidos a pares com a supervisão do professor, mas a amostra refere que a forma de correção depende da natureza da tarefa. Seria interessante aprofundar estes resultados. Quais as práticas de correção de TPC em relação à natureza das tarefas prescritas?

Ainda a propósito das práticas do TPC, no âmbito do aproveitamento dos alunos, realça-se positivamente o facto de os professores indicarem, por correlação, que quanto mais os alunos gostam de fazer os trabalhos, mais regularmente os realizam. Cumulativamente, quanto mais tarefas são prescritas para TPC, mais os alunos se queixam e pedem ajuda a um adulto para os realiza ou copiam os resultados pelas soluções. Todos estes aspetos levam a crer que o professor tem verdadeiramente poder para melhorar a eficácia dos TPC, dependendo da forma como os organiza, prescreve e corrige.

Apesar de as restantes variáveis não terem dado resultados significativos, não dispensam, quando oportuno, um estudo mais aprofundado de forma a poder confirmar, ou não, os resultados já obtidos.

6. Limitações do Estudo e Propostas de Estudos Futuros

A primeira limitação do estudo foi a inexperiência da investigadora. A segunda limitação foi a circunstância da coincidência da PES II no 1.º CEB e a pandemia Covid_19 que impossibilitou o desenvolvimento deste estudo como inicialmente previsto. Deste modo, em investigações futuras, optar-se-ia por construir um instrumento de inquirição mais flexível (integrando questões abertas), que permitisse obter mais dados, para compreender em maior profundidade e comparar melhor algumas representações e práticas dos docentes.

Seria útil verificar se existe alguma associação entre o ano de escolaridade que lecionam e o tempo que os alunos despendem diariamente/ semanalmente para realizar o TPC. Isto, para comprovar os estudos de Van Voorhis (2011) relativamente ao tempo adequado de realização de TPC, averiguando se o tempo adequado seria “por dia uma média de 10 minutos por cada ano de escolaridade, considerando todas as disciplinas” (Nunes, Cunha, Mourão & Nunes, 2014).

Para além disto, o acompanhamento e feedback do TPC pelo professor tem sido muito pouco estudado. Pelo que seria vantajoso analisar se as práticas de feedback de TPC utilizadas pelos professores estão documentadas na literatura e qual é o retorno aos diferentes tipos de feedback pelos alunos. A recolha podia ser realizada através de entrevistas a professores, *focus group* e/ou observações de sala de aula.

Os TPC são uma das tarefas mais utilizadas em sala de aula. Assim, o conhecimento que resulte destes estudos facultará mais pistas para a intervenção e formação de professores relativamente aos TPC, desenvolvendo os seus benefícios para o sucesso académico dos alunos.

REFLEXÃO FINAL

|' '' | | ''

Findo o trabalho apresentado nas páginas anteriores, chega o momento de refletir sobre tudo o que representa e o estudo nele contido.

Através da PES II e durante todo tempo formativo, vim a adquirir competências fundamentais para ser professora. É certo que de todas as Unidades Curriculares (UC) deste curso que iniciei há 5 anos, as PES são as que mais marcam e é onde coloco em prática o que aprendi nas outras unidades. Isto deve-se ao facto de ter a oportunidade de observar a PC e a minha colega, onde acabo por aprender com os seus exemplos e aguçar o meu espírito crítico àquilo que realizo e à forma como o faço. De facto, penso que ao estar em contexto real acabo por desenvolver capacidades necessárias à profissão mais facilmente pois as situações deixam de ser abstratas e passo a ter de reagir ao que me é pedido e/ou que tenho perante mim. Estas situações também podem tornar a experiência mais frágil e deixar-me insegura, tal como me senti em alguns momentos e com algumas questões dos alunos, mas não deixam de ser mais enriquecedoras e de me ajudarem a crescer como futura profissional.

No que diz respeito à prática pedagógica, apesar de não ter sido possível realizar a PES II no 1º CEB, já tinha tido oportunidade de vivenciá-la no 1º ano de mestrado, num contexto e metodologia diferentes. Pelo que me é possível confrontar a utilização da metodologia do MEM com o ensino Tradicional vivenciado este ano, no 2º CEB. Considero que ambos os momentos foram imprescindíveis para a minha formação, onde pude mobilizar conhecimento e pôr em prática pressupostos teóricos aprendidos anteriormente. Desta forma, posso afirmar e compreendendo verdadeiramente que os alunos se envolvem e dedicam de forma diferente quando entendem o significado das suas aprendizagens e participam ativamente na construção do conhecimento. Ainda que o ensino neste contexto fosse maioritariamente expositivo, esta vivência só veio firmar os pressupostos teóricos que sigo e defendo enquanto professora.

Em concordância, outro aspeto que evidencio como um contributo para o desenvolvimento de competências profissionais foi perceber a importância do meu papel na docência e a necessidade de adaptação da minha prática em função dos alunos e não o inverso. A PES II foi desenvolvida em duas turmas com alunos com necessidades um pouco diferentes, logo a forma como lecionava a aula numa turma era diferente de como lecionava na outra, o que exigia uma adaptabilidade diária ao

grupo e às unidades didáticas, de forma a desenvolver as aptidões pretendidas em todos os alunos, independentemente das suas particularidades.

Para além disto, na última prática tive a oportunidade de perceber melhor os vários domínios de atuação de um professor de 2.º CEB e as suas funções como diretor de turma. Não obstante, acredito que ser professora deste nível de ensino não é apenas realizar tarefas e falar dos conteúdos programáticos, um bom relacionamento com os alunos é fator decisivo para um bom ambiente de aprendizagem. A pré-adolescência é uma altura de muita mudança e muitas questões que levam as crianças a terem dificuldades ao lidar com as suas emoções e por vezes não reagirem bem às situações a que estão expostas. Segundo Piaget (citado por Silva, Viana e Carneiro, 2011, p.6), “é uma fase cheia de questionamentos e instabilidade, que se caracteriza por uma intensa busca de si mesmo e da própria identidade”. Posto isto, é necessário ajudar estes alunos a crescerem também relativamente à sua identidade e àquilo que desejam fazer no seu futuro, ajudando-os a regular as suas emoções para uma melhor inserção social.

Em oposição, um constrangimento que senti na minha intervenção foi a gestão do tempo de aula. No início da intervenção foi elaborado um plano com a PC relativamente aos conteúdos que iríamos lecionar durante as semanas de intervenção. No entanto, este plano estava constantemente a ser alterado devido a atividades que iam ocorrendo na escola, mas principalmente porque era difícil cumprir com a planificação das aulas. Esta situação foi contornada no decorrer do estágio com uma planificação mais comedida, particularmente na turma que apresentava mais dificuldades a acompanhar os conteúdos abordados.

A investigação desenvolvida foi o despertar para um tema que é fruto de diversas discussões e despertou o interesse de continuar à procura de respostas relativamente às formas de prescrição e correção dos TPC por professores de 1º CEB, que utilizam diferentes metodologias de ensino, percebendo se estes diferenciam e individualizam os trabalhos ou não.

A este respeito, considero que o estudo permitiu-me entender melhor quais as finalidades do TPC bem como conhecer as diferentes opiniões relativamente aos processos de prescrição e correção dos TPC em sala de aula. Para além disto, permitiu-me ganhar experiência na construção de instrumentos de recolha de dados e no seu posterior tratamento. Sobre a problemática estudada, destaco a oportunidade de aprender sobre as práticas mais eficazes de prescrever e corrigir um TPC em

contexto de sala de aula, de forma a contribuírem para o desenvolvimento de competências dos alunos. As conclusões salientadas do estudo fizeram-me valorizar ainda mais a importância de os professores se adequarem ao contexto em que estão inseridos, individualizando os alunos e modificando as suas práticas consoante as necessidades dos mesmos.

Ciente da exigência que esta profissão exige, considero todas estas oportunidades, ao longo da minha formação, como únicas, por isso, tento ao máximo refletir sobre a minha prestação e trabalhar para um aperfeiçoamento e desenvolvimento constante enquanto futura docente, bem como, colmatar as minhas fragilidades e preocupações. Nóvoa (2009) realça a importância dos docentes adotarem uma postura reflexiva, pois os professores devem preparar-se para “um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise ... essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (pp. 38 e 40).

Agora é momento de refletir de forma descansada e intrapessoal para, em breve, iniciar uma prática profissional ciente, fundamentada, criteriosa de mim mesma e sempre numa ótica de aprendiz com todos os que me rodeiam, crianças ou adultos.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Antunes, C. S. (2012). *Os trabalhos para casa numa escola de 1.º ciclo do ensino básico*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Araújo, M. J. (2009). "Trabalhos de Casa" uma questão na ordem do dia. *Observatório*, 185, pp. 90-91.
- An, S. & Wu, Z. (2012). Enhancing Mathematics Teachers' Knowledge of Students' Thinking from Assessing and Analyzing Misconceptions in Homework. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 717-753.
- Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar: pais e filhos – convivência ou sobrevivência*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Baptista, I. (coord). (2014). *Carta ética: Instrumento de regulação ético-deontológica*. Consultado em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>
- Barros, A., Lehfeld, N. (1986). *Fundamentos de Metodologia: Um guia para a iniciação científica*. Mc Graw-Hill: São Paulo.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bruner, J. S. (1999). *Para um Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Carvalho, M. E. & Burity, M. H. (2005). Dever de casa: visões de mães e professoras. *Olhar de Professor*, 9 (1), 31-46.
- Carvalho, C. J. & Dourado, L. G. (s.d.). *O desenvolvimento de competências de trabalho de equipa numa abordagem ABRP: um estudo com alunos de ciências naturais do 3º ciclo do ensino básico português*. Minho: Instituto Educação. (pp. 1888).
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cooper, H. (2008). *Homework: what the research says*. Reston: National Council of teachers of Mathematics.

- Correia, J. A. M. (1997). A Antinomia Educação Tradicional – Educação Nova: Uma Proposta de Superação. *Millenium*, 6. Consultado em http://www.ipv.pt/millenium/pce6_jmc.htm
- Cortesão, L. (s.d.). Formas de ensinar, formas de avaliar. In *Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*, pp. 37-43.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dantas, A. M. M. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e práticas sobre a realização dos Trabalhos de Casa*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República n.º 65/2016 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychology*, 36 (3), 182-193.
- Francisco, D. F. & Araújo, R. L. S. (2014). *A importância da relação professor-aluno*. Consultado em https://www.revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2014/a_importancia_da_relacao_professor_aluno_7.pdf
- Henriques, M. E. (2006). Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da Luz: estudo de caso. *Interacções*, pp. 220-243.
- Ketele & Roegiers, (1993) *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de documentos*. Lisboa: Grafiroda – Artes Gráficas, Lda.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York-London: The Guilford Press.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Lisboa: ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, A. M. C. (2014). *A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. *Educational Leadership*, 64 (6), 74-79.
- Minotti, J. (2005). Effects of Learning-Style-Based Homework Prescriptions on the Achievement and Attitudes of Middle School Students. *NASSP Bulletin*, 89 (642), 67-89.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Murillo, F. J. e Martínez-Garrido, C. (2013). Homework Influence on academic performance. A study of Iberoamerican students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), pp. 157-171.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 353- 379). Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nunes, T., Cunha, J., Mourão, R. & Nunes. A. R. (2014). O papel do professor: Enfoque nas características de um TPC de qualidade. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 57-70.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escola*. Porto: Porto Editora.
- Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino Básico – a visão das crianças e dos pais*. (Dissertação de mestrado não publicada). Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Pires, A. (2013). *Os trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, no qual a escola se insere (2017).
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V (2018). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramdass, C. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22 (2), 194-218.
- Rebelo J. A. e Correia, O. N. (1999). *O sentido dos deveres de casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.
- Reyes, R. E. (s.d.). *Considerations for teachers using manipulative materials*. Columbia: University of Missouri.
- Ribeiro, I. Costa, M. & Cruz, J. (s.d.). *Atitudes faces aos TPC – diferenças em função do ano e do contexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Rogers, C. R. (1977). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Santos, A. R. L. (2015). *Perspetivas de Professores, Pais e Alunos sobre a Prática dos Trabalhos para Casa*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Silva, R. M. F. M. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

- Silva, R. M. F. M. (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*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, P., Viana, M. & Carneiro, S. (2011). *O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget*. Consultado em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf>
- Silva, A. F. G. (2013). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica – Desenvolvimento do sentido de número num contexto de resolução de problemas de multiplicação e divisão*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Simões, M. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Santa Maria da Feira: A Casa Encantada.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

| | " | | | "

Anexo A. Questionário sobre concepções e práticas de prescrição e correção de TPC de professores de 1º CEB

Processo de prescrição e correção dos T.P.C pelos professores de 1º CEB

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

A investigação tem como finalidade a análise das perspectivas e processos de prescrição e correção que os professores têm relativamente aos trabalhos de casa (TPC).

A sua colaboração na resposta a este questionário será fundamental para que eu possa recolher os dados necessários à realização do estudo. Por questões de ordem ética, comprometo-me a salvaguardar o anonimato e a confidencialidade de todos os dados pessoais e informações nele constantes.

Identificação

Sexo

- Feminino
 Masculino

Idade: _____

Anos de serviço: _____

Formação académica

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado

- Doutoramento
- Outra opção: _____

Práticas de prescrição e correção dos TPC

1. Que modelos pedagógicos/estratégias pedagógicas utiliza no trabalho com os alunos?

2. Ano de escolaridade que leciona no presente ano letivo:

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

3. O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula?

- Sim
- Não

4. Quantas vezes por semana costumam ser prescritos TPC?

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

5. Os TPC prescritos são iguais para todos os alunos?

- Sim
- Não

6. São os seus alunos que prescrevem os TPC?

- Sim
- Não

6.1. Se respondeu SIM, como são corrigidos os TPC prescritos pelos alunos?

7. Quanto tempo despendem os alunos, diariamente/semanalmente, na realização dos TPC?

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

8. Qual a natureza das tarefas prescritas pelo professor e/ou alunos nos TPC?

Pode assinalar várias opções.

- Fichas de trabalho
- Resolução de problemas
- Trabalho de pesquisa
- Realização de experiências
- Escrita livre
- Atividades de expressão plástica
- Outra opção: _____

9. Onde é que os alunos costumam realizar os TPC?

Pode assinalar várias opções.

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

10. O/A professor/a...

| | Sim | Não | Não sei |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| concorda com a realização dos TPC. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| pensa que os pais deviam apoiar mais os filhos em casa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11. Os seus alunos...

| | Nunca | Poucas vezes | Muitas vezes | Sempre | Não sei |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| gostam de realizar os TPC. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| pedem ajuda a um adulto quando não sabem realizar os 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"/> |
| realizam regularmente todos os TPC prescritos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| queixam-se do número de tarefas prescritas nos TPC. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12. Quando os seus alunos não realizam os TPC é porque:

Pode assinalar várias opções.

- não têm tempo.
- são demasiado extensos.
- são pouco motivadores.
- não gostam da matéria.
- não gostam do tipo de tarefa prescrita.
- não têm os materiais necessários.

13. Como são corrigidos os TPC?

Pode assinalar várias opções.

- Não são corrigidos.
- São corrigidos pelo professor, em grande grupo, com recurso ao quadro.
- São corrigidos pelo professor individualmente com cada aluno, seguidos de indicações de melhoria.
- Pelo professor individualmente, devolvendo aos alunos os TPC já corrigidos.
- Em coletivo, com indicações de melhoria para todos os alunos.
- Outra opção: _____

14. Considera os TPC como produtos de avaliação...

| | Sim | Não | Não sei |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| formativa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sumativa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15. Na sua opinião, qual a importância da realização dos TPC?

Pode assinalar várias opções.

- Para ajudar a desenvolver a aprendizagem do aluno.
- Por ser mais um elemento de avaliação.
- Para os pais saberem o que o educando está a aprender.
- Para que o aluno se torne mais autónomo e responsável.

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

Anexo B. Caracterização da amostra

Idade

| | Frequência | Porcentagem |
|--------------|------------|-------------|
| 25 | 3 | 1,6% |
| 26 | 4 | 2,2% |
| 27 | 1 | 0,5% |
| 28 | 1 | 0,5% |
| 29 | 1 | 0,5% |
| 30 | 1 | 0,5% |
| 31 | 1 | 0,5% |
| 33 | 2 | 1,1% |
| 34 | 2 | 1,1% |
| 35 | 3 | 1,6% |
| 36 | 6 | 3,3% |
| 37 | 2 | 1,1% |
| 38 | 4 | 2,2% |
| 39 | 8 | 4,4% |
| 40 | 11 | 6,0% |
| 41 | 8 | 4,4% |
| 42 | 17 | 9,3% |
| 43 | 10 | 5,5% |
| 44 | 6 | 3,3% |
| 45 | 4 | 2,2% |
| 46 | 9 | 4,9% |
| 47 | 15 | 8,2% |
| 48 | 11 | 6,0% |
| 49 | 7 | 3,8% |
| 50 | 3 | 1,6% |
| 51 | 4 | 2,2% |
| 52 | 5 | 2,7% |
| 53 | 5 | 2,7% |
| 54 | 2 | 1,1% |
| 55 | 7 | 3,8% |
| 56 | 3 | 1,6% |
| 57 | 2 | 1,1% |
| 58 | 2 | 1,1% |
| 59 | 2 | 1,1% |
| 60 | 5 | 2,7% |
| 61 | 1 | 0,5% |
| 62 | 2 | 1,1% |
| 63 | 2 | 1,1% |
| Total | 182 | 100% |

Tabela A1 - Idade dos sujeitos

Anos de serviço

| | Frequência | Porcentagem |
|--------------|------------|-------------|
| 1 | 7 | 3,8% |
| 3 | 2 | 1,1% |
| 4 | 2 | 1,1% |
| 5 | 1 | 0,5% |
| 6 | 1 | 0,5% |
| 9 | 4 | 2,2% |
| 10 | 10 | 5,5% |
| 11 | 1 | 0,5% |
| 12 | 2 | 1,1% |
| 13 | 3 | 1,6% |
| 14 | 3 | 1,6% |
| 15 | 9 | 4,9% |
| 16 | 5 | 2,7% |
| 17 | 9 | 4,9% |
| 18 | 10 | 5,5% |
| 19 | 7 | 3,8% |
| 20 | 17 | 9,3% |
| 21 | 10 | 5,5% |
| 22 | 6 | 3,3% |
| 23 | 13 | 7,1% |
| 24 | 8 | 4,4% |
| 25 | 7 | 3,8% |
| 26 | 10 | 5,5% |
| 27 | 5 | 2,7% |
| 28 | 4 | 2,2% |
| 30 | 2 | 1,1% |
| 31 | 4 | 2,2% |
| 32 | 4 | 2,2% |
| 33 | 2 | 1,1% |
| 34 | 3 | 1,6% |
| 35 | 1 | 0,5% |
| 36 | 1 | 0,5% |
| 37 | 2 | 1,1% |
| 38 | 2 | 1,1% |
| 39 | 3 | 1,6% |
| 40 | 1 | 0,5% |
| 44 | 1 | 0,5% |
| Total | 182 | 100% |

Tabela A2 - Anos de serviço dos sujeitos

Sexo

| | Frequência | Porcentagem |
|------------------|------------|-------------|
| Masculino | 9 | 4,9% |
| Feminino | 173 | 95,1% |
| Total | 182 | 100% |

Tabela A3 - Sexo dos sujeitos

Formação acadêmica

| | Frequência | Porcentagem |
|---------------------|------------|-------------|
| Licenciatura | 146 | 80,2% |
| Mestrado | 33 | 18,1% |
| Doutoramento | 3 | 1,6% |
| Total | 182 | 100% |

Tabela A4 - Habilitações acadêmicas dos sujeitos

Anexo C. Influência dos anos de serviço na prescrição diferenciada dos TPC (Teste-T)

| Group Statistics | | | | |
|------------------|--|-----|-------|----------------|
| | Os TPC prescritos são iguais para todos os alunos? | N | Mean | Std. Deviation |
| anos_serviço | sim | 46 | 20,93 | 9,516 |
| | não | 136 | 20,29 | 8,415 |

| Independent Samples Test | | | | | | |
|--------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|
| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) |
| anos_serviço | Equal variances assumed | 1,471 | ,227 | ,437 | 180 | ,663 |
| | Equal variances not assumed | | | ,411 | 70,314 | ,683 |

Anexo D. Influência dos anos de serviço na quantidade de vezes que é prescrito TPC (Teste Anova com 1 fator)

| Descriptive Statistics | | | |
|---|--------------|----------------|-----|
| Dependent Variable: anos_serviço | | | |
| Quantas vezes por semana costumam ser prescritos TPC? | Mean | Std. Deviation | N |
| Só à sexta-feira | 18,18 | 9,968 | 44 |
| 1 a 2 vezes | 19,85 | 8,477 | 67 |
| 3 a 4 vezes | 22,73 | 7,805 | 51 |
| diariamente | 21,65 | 7,415 | 20 |
| Total | 20,45 | 8,684 | 182 |

| Tests of Between-Subjects Effects | | | | | |
|--|-------------------------|-----|-------------|---------|------|
| Dependent Variable: anos_serviço | | | | | |
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Corrected Model | 543,295 ^a | 3 | 181,098 | 2,460 | ,064 |
| Intercept | 63313,971 | 1 | 63313,971 | 859,919 | ,000 |
| presc_qt | 543,295 | 3 | 181,098 | 2,460 | ,064 |
| Error | 13105,760 | 178 | 73,628 | | |
| Total | 89766,000 | 182 | | | |
| Corrected Total | 13649,055 | 181 | | | |

a. R Squared = ,040 (Adjusted R Squared = ,024)

Anexo E. Correlação entre várias variáveis (Teste de Correlação)

| Correlations | | | | | | |
|---|---------------------|--|---|---|--|---|
| | | Os seus alunos... [gostam de realizar os TPC] | Os seus alunos... [pedem ajuda a um adulto quando não sabem realizar os TPC] | Os seus alunos... [copiam as respostas pelas soluções] | Os seus alunos... [realizam regularmente todos os TPC prescritos] | Os seus alunos... [queixam-se do número de tarefas prescritas nos TPC] |
| Os seus alunos... [gostam de realizar os TPC] | Pearson Correlation | 1 | ,138 | -,036 | ,313** | -,107 |
| | Sig. (2-tailed) | | ,062 | ,625 | ,000 | ,151 |
| | N | 182 | 182 | 182 | 182 | 182 |
| Os seus alunos... [pedem ajuda a um adulto quando não sabem realizar os TPC] | Pearson Correlation | ,138 | 1 | ,260** | ,084 | ,274** |
| | Sig. (2-tailed) | ,062 | | ,000 | ,260 | ,000 |
| | N | 182 | 182 | 182 | 182 | 182 |
| Os seus alunos... [copiam as respostas pelas soluções] | Pearson Correlation | -,036 | ,260** | 1 | -,018 | ,289** |
| | Sig. (2-tailed) | ,625 | ,000 | | ,810 | ,000 |
| | N | 182 | 182 | 182 | 182 | 182 |
| Os seus alunos... [realizam regularmente todos os TPC prescritos] | Pearson Correlation | ,313** | ,084 | -,018 | 1 | -,085 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,260 | ,810 | | ,256 |
| | N | 182 | 182 | 182 | 182 | 182 |
| Os seus alunos... [queixam-se do número de tarefas prescritas nos TPC] | Pearson Correlation | -,107 | ,274** | ,289** | -,085 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,151 | ,000 | ,000 | ,256 | |
| | N | 182 | 182 | 182 | 182 | 182 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo F. Associação entre as variáveis encarar os TPC como prática pedagógica e considera os TPC como ferramenta de avaliação formativa (Teste do Qui-Quadrado)

| Crosstab | | | | | |
|---|--|--|--|--------------|--------|
| | | | Considera os TPC como produtos de avaliação formativa? | | Total |
| | | | sim | não | |
| O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | sim | Count | 131 | 22 | 153 |
| | | Expected Count | 124,4 | 28,6 | 153,0 |
| | | % within O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | 85,6% | 14,4% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | 3,4 | -3,4 | |
| | não | Count | 17 | 12 | 29 |
| | | Expected Count | 23,6 | 5,4 | 29,0 |
| | | % within O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | 58,6% | 41,4% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | -3,4 | 3,4 | |
| Total | Count | 148 | 34 | 182 | |
| | Expected Count | 148,0 | 34,0 | 182,0 | |
| | % within O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | 81,3% | 18,7% | 100,0% | |

| Chi-Square Tests | | | | | |
|--|---------------------------|----------|-----------------------------------|----------------------|----------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
| Pearson Chi-Square | 11,699^a | 1 | ,001 | | |
| Linear-by-Linear Association | 11,635 | 1 | ,001 | | |
| N of Valid Cases | 182 | | | | |
| a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,42. | | | | | |
| b. Computed only for a 2x2 table | | | | | |

| Symmetric Measures | | | |
|--------------------|------------|-------------|--------------------------|
| | | Value | Approximate Significance |
| Nominal by Nominal | Phi | ,254 | ,001 |
| | Cramer's V | ,254 | ,001 |
| N of Valid Cases | | 182 | |

Anexo G. Associação entre as variáveis ano de escolaridade e quem prescreve o TPC (Teste do Qui-Quadrado)

| | | | São os seus alunos que prescrevem os TPC? | | Total |
|---|-------------|--|---|-------|--------|
| | | | sim | não | |
| Ano de escolaridade que leciona no presente ano letivo: | 1º ano | Count | 2 | 35 | 37 |
| | | Expected Count | 4,7 | 32,3 | 37,0 |
| | | % within Ano de escolaridade que leciona no presente ano letivo: | 5,4% | 94,6% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | -1,5 | 1,5 | |
| | 2º ano | Count | 6 | 42 | 48 |
| | | Expected Count | 6,1 | 41,9 | 48,0 |
| | | % within Ano de escolaridade que leciona no presente ano letivo: | 12,5% | 87,5% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | ,0 | ,0 | |
| | 3º ano | Count | 4 | 34 | 38 |
| | | Expected Count | 4,8 | 33,2 | 38,0 |
| | | % within Ano de escolaridade que leciona no presente ano letivo: | 10,5% | 89,5% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | -,4 | ,4 | |
| | 4º ano | Count | 10 | 25 | 35 |
| | | Expected Count | 4,4 | 30,6 | 35,0 |
| | | % within Ano de escolaridade que leciona no presente ano letivo: | 28,6% | 71,4% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | 3,2 | -3,2 | |
| | turma mista | Count | 1 | 23 | 24 |
| | | Expected Count | 3,0 | 21,0 | 24,0 |
| | | % within Ano de escolaridade que leciona no presente ano letivo: | 4,2% | 95,8% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | -1,3 | 1,3 | |

| Chi-Square Tests | | | |
|---|---------------------------|----------|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 11,516^a | 4 | ,021 |
| N of Valid Cases | 182 | | |
| a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,03. | | | |

| Symmetric Measures | | | |
|---------------------------|------------|-------------|--------------------------|
| | | Value | Approximate Significance |
| Nominal by Nominal | Phi | ,252 | ,021 |
| | Cramer's V | ,252 | ,021 |
| N of Valid Cases | | 182 | |

Anexo H. Associação entre as variáveis utilizar os TPC como prática pedagógica e concordarem com a realização dos TPC (Teste do Qui-Quadrado)

| O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? * O/A professor/a... [concorda com a realização dos TPC] Crosstabulation | | | | | | |
|--|--|--|--|--------------|-------------|--------|
| | | | O/A professor/a concorda com a realização dos TPC? | | | Total |
| | | | sim | não | não sei | |
| O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | sim | Count | 141 | 8 | 4 | 153 |
| | | Expected Count | 128,6 | 19,3 | 5,0 | 153,0 |
| | | % within O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | 92,2% | 5,2% | 2,6% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | 6,9 | -6,9 | -1,2 | |
| | não | Count | 12 | 15 | 2 | 29 |
| | | Expected Count | 24,4 | 3,7 | 1,0 | 29,0 |
| | | % within O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | 41,4% | 51,7% | 6,9% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | -6,9 | 6,9 | 1,2 | |
| Total | Count | 153 | 23 | 6 | 182 | |
| | Expected Count | 153,0 | 23,0 | 6,0 | 182,0 | |
| | % within O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | 84,1% | 12,6% | 3,3% | 100,0% | |

| Chi-Square Tests | | | |
|--|---------------------------|----------|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 50,538^a | 2 | ,000 |
| N of Valid Cases | 182 | | |
| a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,96. | | | |

| Symmetric Measures | | | |
|--------------------|------------|-------|--------------------------|
| | | Value | Approximate Significance |
| Nominal by Nominal | Phi | ,527 | ,000 |
| | Cramer's V | ,527 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 182 | |

Anexo I. Associação entre as variáveis utilizar os TPC como ferramenta pedagógica e a quantidade de vezes os TPC são prescritos por semana (Teste do Qui-Quadrado)

| | | | Quantas vezes por semana costumam ser prescritos TPC? | | | | Total |
|---|--|--|---|-------------|-------------|-------------|--------|
| | | | Só à sexta-feira | 1 a 2 vezes | 3 a 4 vezes | diariamente | |
| O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | sim | Count | 27 | 55 | 51 | 20 | 153 |
| | | Expected Count | 37,0 | 56,3 | 42,9 | 16,8 | 153,0 |
| | | % within O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | 17,6% | 35,9% | 33,3% | 13,1% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | -4,7 | -,6 | 3,7 | 2,1 | |
| | não | Count | 17 | 12 | 0 | 0 | 29 |
| | | Expected Count | 7,0 | 10,7 | 8,1 | 3,2 | 29,0 |
| | | % within O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | 58,6% | 41,4% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| | | Adjusted Residual | 4,7 | ,6 | -3,7 | -2,1 | |
| Total | Count | 44 | 67 | 51 | 20 | 182 | |
| | Expected Count | 44,0 | 67,0 | 51,0 | 20,0 | 182,0 | |
| | % within O TPC é uma prática pedagógica na sua sala de aula? | 24,2% | 36,8% | 28,0% | 11,0% | 100,0% | |

| Chi-Square Tests | | | |
|---|---------------------------|----------|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 30,582^a | 3 | ,000 |
| N of Valid Cases | 182 | | |
| a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,19. | | | |

| Symmetric Measures | | | |
|--------------------|------------|-------------|--------------------------|
| | | Value | Approximate Significance |
| Nominal by Nominal | Phi | ,410 | ,000 |
| | Cramer's V | ,410 | ,000 |
| N of Valid Cases | | 182 | |