

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Mónica Dulce da Costa Lopes

Trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico: perceção de professores, alunos e pais/encarregados de educação de um Agrupamento de Escolas

maio de 2019



Mónica Dulce da Costa Lopes

Trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico: perceção de professores, alunos e pais/encarregados de educação de um Agrupamento de Escolas

Relatório Final de Estágio

Curso de Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob orientação de:

Doutora Ana Paula Cardoso

Mestre Carla Lacerda

Viseu, 2019





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Mónica Dulce da Costa Lopes, n.º 9828 do curso de Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico declara, sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, ____ de maio de 2019

A aluna, _____

modQ*sac.27

“Os bons professores falam com a voz,
os professores fascinantes falam com os olhos”
(Cury, 2003, p. 66)

Agradecimentos

O presente Relatório Final de Estágio representa o culminar de todo o trabalho efetuado ao longo de quatro semestres, bem como a concretização de um sonho.

A realização deste sonho só foi possível com a colaboração de várias pessoas, que tanto me ajudaram e apoiaram em diversos momentos.

Assim, nada melhor do que os referenciar como forma de agradecimento, sem lhe atribuir qualquer tipo de hierarquização, pois cada um teve o seu papel ao longo do percurso.

Desta forma, quero agradecer:

à Doutora Ana Paula Cardoso e à Mestre Carla Lacerda, por estarem disponíveis sempre que as solicitei, pela orientação e disponibilização de materiais para o desenvolvimento do trabalho, pela amizade e palavras de apoio;

a todos os professores da Escola Superior de Educação de Viseu, que sempre que tínhamos alguma dificuldade se disponibilizaram a ajudar-nos, tanto ao nível da elaboração das planificações, como ao nível da preparação das aulas;

aos professores supervisores, que supervisionaram as nossas práticas de ensino, Doutores Anabela Novais, Luís Menezes, Ana Patrícia Martins, João Rocha e Cristina Aguiar, que através das reflexões feitas em conjunto fizeram com que melhorássemos as nossas práticas letivas;

aos orientadores cooperantes das escolas que nos abriram as portas para podermos realizar as nossas intervenções e ter uma visão da realidade do ensino;

ao Agrupamento de Escolas de Viseu que se prontificou, desde logo, a colaborar na investigação;

aos alunos que tão bem nos receberam e acarinharam aquando da nossa prática supervisionada;

ao meu colega Daniel Simões, pela amizade, companheirismo e compreensão demonstrada ao longo deste percurso, nem sempre fácil; esteve sempre lá, com uma palavra de apoio e incentivo;

aos meus pais e irmão, pelo carinho, incentivo e coragem que sempre me deram em todo o percurso académico de forma a conseguir concluí-lo;

aos meus avós, que apesar de não estarem presentes fisicamente foram a luz que iluminou o meu caminho para que pudesse seguir em frente, quando por vezes pensei em desistir.

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio enquadra-se no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se subdividido em duas partes. Na primeira, são apresentados os contextos onde decorreram as Práticas de Ensino Supervisionadas ao longo de quatro semestres, bem como a apreciação crítica das mesmas. Na segunda parte, é apresentado um estudo empírico que visa analisar a perceção de professores, alunos e pais/encarregados de educação relativamente aos Trabalhos Para Casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para a elaboração da apreciação crítica sobre as práticas recorreremos a documentos orientadores e autores que nos fizeram refletir sobre o trabalho desenvolvido, bem como materiais elaborados ao longo do processo da prática. No estudo empírico, foi realizada uma investigação de carácter descritivo, que teve como técnica privilegiada de recolha de dados o questionário, aplicado a professores e respetivos alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu (Portugal), bem como aos pais/encarregados de educação dos mesmos alunos. Através da análise dos dados, pudemos constatar, entre outros resultados, que todos os professores solicitam trabalhos para casa aos alunos e que os consideram importantes para a aprendizagem. As áreas em que mais vezes os solicitam são as áreas de Matemática e Português. No que concerne aos alunos, a grande maioria gosta muito de realizar os trabalhos e afirma que a área onde sentem mais dificuldades é a da Matemática. Quanto aos pais/encarregados de educação, estes consideram importantes os trabalhos para casa, sendo que grande parte apresenta dificuldades no apoio ao seu educando, nomeadamente, em perceber a forma de resolução dos exercícios, ou explicar ao educando o que se pretende num determinado exercício.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalhos para casa, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professores, Alunos, Pais/Encarregados de Educação, Prática de Ensino Supervisionada

ABSTRACT

This final internship report fits in the Master's Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Maths and Natural Sciences of the 2nd Cycle of Basic Education, which is subdivided in two parts. In the first part, are presented the contexts in which the supervised teaching practices occurred over the four semesters, as well as the critical appreciation of the same. In the second part, it is presented an empirical study which aims to analyse the perception of teachers, students and parents/guardians regarding homework in the first cycle of basic education. For the preparation of the critical appreciation of the practices we resort to guidance documents and authors that made us reflect about the work developed, as well as elaborated materials throughout the pedagogical practice. In the empirical study, it was made an investigation of descriptive nature, which had as a privileged technic of data collection the questionnaire, applied to teachers and their students of 3 and 4 years of one Grouping of schools of the country of Viseu (Portugal), as well as parents/guardians of those students. Through the data analysis we can verify that, among other results, teachers ask their students for homework, which is considered important for their learning. The most asked subjects are Maths and Portuguese. As far as students are concerned, the great majority likes to do homework and claims that the most difficult subject is Maths. As far as parents are concerned, they find homework important, being that most of them present difficulties in support their children homework, namely perceived the way to resolve an exercise or explaining what is intended in a given exercise.

KEYWORDS: Homework, 1st Cycle of Basic Education, Teachers, Students, Parents/Guardians, Supervised Teaching Practice.

Índice

Introdução geral	1
Parte I	4
Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	4
Nota Introdutória	5
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	6
1.1. Contexto: 1.º Ciclo do Ensino Básico	6
1.2. Contexto: 2.º Ciclo do Ensino Básico	8
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	10
2.1. Análise reflexiva: 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
2.2. Análise reflexiva: 2.º Ciclo do Ensino Básico	13
Síntese global da reflexão	17
Parte II	18
Trabalho de investigação	18
Nota introdutória	19
1. Revisão da literatura	20
1.1. O conceito de trabalhos para casa	20
1.2. Finalidades e tipos de trabalhos para casa	21
1.3. Perspetivas sobre os trabalhos para casa	23
1.4. Vantagens e desvantagens dos trabalhos para casa	25
1.5. A importância da colaboração dos pais nos trabalhos para casa	27
1.6. O papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	30
2. Metodologia	33
2.1. Problema e objetivos de investigação	33
2.2. Hipóteses	34

2.3. Tipo de investigação	34
2.4. Amostras e sua caracterização	35
2.6. Procedimento.....	41
2.7. Tratamento e análise dos dados	42
3. Apresentação dos dados	44
3.1. Dados relativos aos documentos orientadores do Agrupamento.....	44
3.2. Dados relativos aos professores	45
3.3. Dados relativos aos alunos	54
3.3.1. Verificação das hipóteses.....	68
3.4. Dados relativos aos pais/EE	71
4. Discussão dos resultados	82
Conclusão	92
Referências bibliográficas	96
Anexos	101
Anexo A – Planificações relativas ao 1.ºCEB	(Disponível em formato digital)
Anexo B – Atividade no Museu	(Disponível em formato digital)
Anexo C – Planificações relativas ao 2.ºCEB	(Disponível em formato digital)
Anexo D – Projeto de intervenção (aluno)	(Disponível em formato digital)
Anexo E – Projeto de intervenção na escola	(Disponível em formato digital)
Anexo F– E-mail de autorização para adaptar os questionário	102
Anexo G – Questionários aos professores.....	103
Anexo H – Questionário aos alunos.....	107
Anexo I – Questionário aos pais/EE.....	112
Anexo J – Autorização da Direção Geral de Educação (DGE).....	117
Anexo K – Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas de Viseu	118
Anexo L – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação	119
Anexo M – Dicas para pais/EE e professores na orientação para o estudo	120

Anexo N – Dicas para pais/EE na orientação para o estudo.....	121
Anexo O – Resultados estatísticos Hipótese 1	122
Anexo P – Resultados estatísticos Hipótese 2.....	123
Anexo Q – Resultados estatísticos Hipótese 3	124

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Vantagens e desvantagens dos TPC.....	26
Tabela 2 – Caracterização da amostra de professores.....	35
Tabela 3 – Caracterização da amostra de alunos	36
Tabela 4 – Caracterização da amostra de pais /EE	37
Tabela 5 – Habilitações académicas dos pais/EE.....	38
Tabela 6 – Grau de importância atribuído aos TPC	45
Tabela 7 – Frequência de solicitação dos TPC.....	46
Tabela 8 – Solicitação de TPC diferenciados aos alunos.....	46
Tabela 9 – Razões porque solicitam TPC diferenciados.....	47
Tabela 10 – Importância da Internet na resolução dos TPC.....	48
Tabela 11 – Frequência com que solicitam TPC nas várias áreas curriculares	49
Tabela 12 – Razões pelas quais solicitam mais TPC em algumas áreas.....	50
Tabela 13 – Frequência com que verificam se os alunos realizam os TPC.....	50
Tabela 14 – Atribuição de algum tipo de recompensa aos alunos que realizaram os TPC.....	51
Tabela 15 – Tipo de recompensa concedida aos alunos que realizaram os TPC.....	51
Tabela 16 – Tempo, em média, por dia, que os alunos devem dedicar à realização dos TPC.....	52
Tabela 17 – Opinião dos professores sobre os TPC.....	53
Tabela 18 – Sentimento relativo aos TPC.....	54
Tabela 19 – Realização dos TPC.....	54
Tabela 20 – Frequência de realização dos vários tipos de TPC	55
Tabela 21 – TPC que os alunos gostariam que o professor solicitasse.....	57
Tabela 22 – Grau de frequência de realização de TPC.....	57
Tabela 23 – Frequência de realização dos TPC nas várias áreas curriculares.....	58
Tabela 24 – Local onde os alunos realizam o TPC.....	59
Tabela 25 – Espaços da casa onde são realizados os TPC.....	60
Tabela 26 – Ajuda na realização dos TPC.....	60
Tabela 27 – Quem presta apoio aos alunos na realização dos TPC.....	61
Tabela 28 – Recurso à Internet na realização dos TPC	61
Tabela 29 – Situações em que recorre à Internet.....	62
Tabela 30 – Opinião relativamente à duração dos TPC	62
Tabela 31 – Motivos por que demoram a fazer os TPC	63

Tabela 32 – Tempo dedicado à realização dos TPC.....	63
Tabela 33 – Valorização da realização dos TPC pelos professores	64
Tabela 34 – Situações em que os alunos recebem uma recompensa ou elogio dos professores	64
Tabela 35 – Valorização da realização dos TPC pelos pais/EE.....	65
Tabela 36 – Situação em que os alunos recebem alguma recompensa ou elogio dos pais/EE.....	65
Tabela 37 – Tempo para realizar outras atividades.....	65
Tabela 38 – Outras atividades para além dos TPC.....	66
Tabela 39 – Opinião dos alunos sobre os TPC.....	67
Tabela 40 – Decisão sobre a realização dos TPC.....	68
Tabela 41 – Teste do Qui-quadrado para o estudo de associação entre a decisão de fazer os TPC e o gosto em realizar os TPC.....	69
Tabela 42 – Teste do Qui-quadrado para o estudo de associação entre a decisão de fazer os TPC e o tempo gasto a realizar os TPC.....	70
Tabela 43 – Teste do Qui-quadrado para o estudo de associação entre a decisão de fazer os TPC e o tempo para outras atividades.....	71
Tabela 44 – Solicitação do TPC por parte do professor.....	71
Tabela 45 – Grau de importância atribuída aos TPC.....	72
Tabela 46 – Opinião relativa à solicitação de outro tipo de TPC.....	73
Tabela 47 – Tempo, em média, por dia, que os educandos dedicam à realização dos TPC.....	73
Tabela 48 – Perceção da quantidade de TPC que os educandos trazem.....	74
Tabela 49 – Razões porque consideram elevada a quantidade de TPC que o seu educando traz.....	75
Tabela 50 – Frequência de solicitação de TPC.....	76
Tabela 51 – Condições do local de estudo do educando para realizar os TPC.....	76
Tabela 52 – Caracterização das condições do local de estudo.....	77
Tabela 53 – Atribuição de algum tipo de recompensa ao educando pela realização dos TPC	77
Tabela 54 – Apoio prestado ao educando na realização dos TPC	78
Tabela 55 – Recurso à Internet no esclarecimento de dúvidas dos TPC.....	79
Tabela 56 – Estratégias adotadas para apoiar os educandos na realização dos TPC.....	81

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Profissão dos pais dos educandos.....	37
Gráfico 2 – Tipos de TPC mais solicitados pelos professores.....	48
Gráfico 3 – Áreas curriculares em que os alunos sentem mais dificuldades na realização dos TPC.....	59
Gráfico 4 – Tipos de TPC mais solicitados aos educandos.....	72
Gráfico 5 – Tipo de apoio prestado aos educandos.....	79
Gráfico 6 – Tipo de dificuldades dos pais/EE no apoio aos educandos.....	80

Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). O referido relatório é formado por duas partes essenciais: na primeira, é efetuada uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto, onde fazemos referência a informações importantes que retirámos ao longo do processo de formação durante as PES; na segunda parte, é apresentado um estudo empírico que tem como objeto de estudo os trabalhos para casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Demos início à primeira parte com uma caracterização dos contextos onde realizámos os estágios na PES I e PES II do 1.º CEB e na PES I e PES II do 2.º CEB. Neste campo são apresentados aspetos organizativos institucionais, pedagógicos e curriculares dos locais de estágio, sendo que foi possível vivenciar experiências em meios diversificados (urbano e rural). Também apresentamos uma caracterização das turmas com quem trabalhamos, ao nível comportamental, social e educativo. De seguida, é realizada uma análise reflexiva sobre todo o trabalho desenvolvido tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, neste último mais especificamente nas áreas de Matemática e Ciências Naturais. Relativamente a este ciclo, expomos as atividades realizadas no âmbito dos estágios, atividades essas para abordar determinado conteúdo, mas também para cativar e motivar os alunos.

Neste âmbito, é feita uma análise das nossas intervenções enquanto estagiários, tendo por base as planificações, a nossa postura em contexto de ensino, os relatórios crítico-reflexivos elaborados semanalmente, as observações dos professores supervisores da ESEV e orientadores cooperantes, bem como os documentos orientadores das práticas supervisionadas.

Posteriormente, na segunda parte, é apresentado o estudo empírico que visa conhecer a perceção de professores, dos alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade e respetivos pais/Encarregados de Educação (EE) acerca dos Trabalhos Para Casa (TPC). A escolha desta temática teve subjacente as observações realizadas ao longo do estágio do 1.º CEB, em que foi possível constatar a frequente solicitação de TPC por parte dos professores, seja pela escassez de tempo para a abordagem de um conteúdo curricular, seja pela exigência que este acarreta para a aprendizagem, seja, por si só, para organizar o tempo e o estudo do aluno.

Assim, e com o recurso ao inquérito por questionário, pretendemos perceber a importância que os professores atribuem aos TPC, se solicitam trabalhos iguais a

todos os alunos, quais as áreas curriculares em que mais vezes os solicitam, qual a frequência de marcação, se são oferecidas recompensas aos alunos que os realizam e, ainda, qual a utilidade e a opinião geral que têm sobre os mesmos.

Relativamente à perceção dos alunos, pretendemos saber o sentimento inerente aos TPC, as áreas em que gostam mais de os realizar, bem como as áreas onde têm mais dificuldades. Averiguámos o local onde os alunos realizam os TPC, se têm os recursos/materiais necessários, o tempo que despendem na sua realização e se, ainda assim, têm tempo para outras atividades. No final, perguntámos diretamente aos alunos se, caso lhes fosse dada oportunidade de decidir, optariam por fazer, ou não, os TPC. Neste seguimento, tivemos a curiosidade de saber se existe alguma relação entre a decisão de fazer os TPC e algumas variáveis, como o gosto pela realização dos trabalhos, o tempo gasto na sua concretização e a perceção sobre o ter (ou não) tempo para outras atividades.

No que concerne aos pais/EE, procurámos saber qual o grau de importância atribuído aos TPC, se consideram elevada a quantidade de TPC solicitados pelos professores, qual a apreciação que fazem acerca do local onde os educandos realizam os trabalhos, se os consideram adequados e, ainda, se sentem dificuldades em ajudar os seus educandos aquando da realização dos TPC, bem como as estratégias que utilizam para colmatar essas dificuldades.

Esta abordagem aos pais/EE torna-se pertinente devido ao facto de cada vez mais ser requerido o seu envolvimento na vida escolar dos filhos e no apoio, pois, ninguém melhor do que os pais conhece as dificuldades e potencialidades dos seus filhos/educandos. Como refere Araújo (2009), “os pais sabem muito bem o que é preciso fazer para ajudar os seus filhos. Cada caso é um caso” (p.96).

Tendo em consideração tudo o que foi apresentado, torna-se pertinente fazer uma pequena referência ao que realmente são os trabalhos para casa. Partindo da perspectiva de Carreira, Quintas e Amado (2016), os trabalhos para casa são “uma proposta de trabalhos que o professor atribui ao aluno e que deve ser realizado fora do tempo da aula” (p. 1095). Desta forma, os TPC poderão contribuir positivamente para a aprendizagem dos alunos, através da verificação dos conteúdos abordados na aula e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos alunos.

A presente investigação pretende esclarecer algumas perspectivas em torno dos TPC, mas também fazer-nos pensar como devemos agir quando solicitamos trabalhos e que estratégias devemos adotar no sentido de proporcionar atividades motivadoras e desenvolver a autonomia dos alunos, visto que somos profissionais da Educação.

Segundo Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda e Rúbio (2004), ao longo destes últimos anos, um dos objetivos fundamentais das políticas educativas tem sido

o de melhorar o sucesso educativo dos alunos, sendo evidenciada a necessidade de promover nos alunos a utilização de estratégias de autorregulação da sua aprendizagem no sentido de proporcionar aprendizagens significativas.

Esta investigação tem como ponto de partida a revisão da literatura, através da qual serão analisadas várias perspetivas acerca dos TPC, segundo vários autores. Serão apresentadas algumas finalidades dos TPC, bem como as vantagens e desvantagens dos mesmos, para além da referência à importância da colaboração dos pais/EE na realização dos TPC. Tendo em conta que a presente investigação decorreu no 1.º CEB, torna-se pertinente falar deste nível de ensino, bem como do relevante papel do professor do ensino básico.

Depois é referida a metodologia utilizada, designadamente o tipo de investigação, as amostras e a respetiva caracterização, bem como os instrumentos de recolha de dados aplicados, para dar resposta ao problema enunciado. De seguida, são apresentados os dados obtidos referentes aos professores, alunos e pais/EE e, na secção seguinte, a discussão dos mesmos.

No final, é apresentada uma conclusão geral do relatório onde constam algumas das experiências realizadas ao longo dos estágios e é feita uma abordagem geral acerca do estudo empírico realizado, extraídas as principais conclusões e retiradas algumas implicações de ordem prática.

Parte I

**Reflexão crítica sobre as práticas em
contexto**

Nota Introdutória

Terminados os estágios torna-se pertinente debruçarmo-nos sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo dos mesmos, tanto ao nível do 1.º CEB, como no 2.º CEB, mais propriamente nas áreas de Matemática e Ciências Naturais. Foram estes estágios que nos fizeram crescer a nível pessoal, mas também como profissionais da educação que iremos ser futuramente.

Ao longo das práticas, foram sendo feitas reuniões onde refletíamos sobre os pontos positivos e negativos que ocorriam no decorrer das mesmas. Essas reflexões serviram para resolvermos e ultrapassarmos alguns problemas e dificuldades que iam surgindo.

Esta primeira parte do relatório encontra-se dividida em duas secções. A primeira refere-se à contextualização dos estágios, onde é feita referência ao local em que foram desenvolvidos os estágios no 1.º e 2.º CEB, sendo apresentados aspetos referentes à organização e constituição das escolas, bem como aos recursos pedagógicos e curriculares disponíveis. Neste âmbito, é apresentada a constituição das turmas com que trabalhamos e algumas características diferenciadoras, tais como, o comportamento dos alunos e as áreas em que estes revelavam maiores dificuldades.

A segunda secção diz respeito às apreciações críticas sobre as competências desenvolvidas, tanto no 1.º CEB, como no 2.º CEB nas áreas de Matemática e Ciências Naturais, os progressos alcançados e os aspetos a melhorar. É feita uma breve apresentação de algumas atividades implementadas ao longo do processo de lecionação, aspetos positivos e negativos que destacamos relativamente ao nosso desempenho, bem como o papel fundamental que os orientadores cooperantes e os professores supervisores tiveram ao ajudar-nos a ultrapassar dificuldades e a esclarecer dúvidas.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

Nesta secção, são contextualizados os âmbitos onde se desenvolveram os estágios durante o segundo ciclo de estudos. O Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivo formar profissionais nas áreas referenciadas. Assim, neste ciclo de estudos tivemos oportunidade de contactar com a realidade das instituições educativas nestes dois níveis de ensino, de uma forma mais intensiva.

Este contacto foi mais visível nas unidades curriculares de PES I e II do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 1.º ano do ciclo de estudos, bem como de PES I e II em Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no 2.º ano do ciclo de estudos.

1.1. Contexto: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na PES I e II do 1.º ano do ciclo de estudos tivemos oportunidade de estagiar no 1.º CEB, ambos os semestres em escolas inseridas num Agrupamento de Escolas pertencente ao concelho e distrito de Viseu.

No 1.º semestre da PES I, a turma na qual realizámos o estágio era do 2.º ano de escolaridade, sendo composta por 16 raparigas e 7 rapazes. A relação criada entre os professores estagiários e os alunos foi muito positiva, pois os alunos aceitavam as nossas recomendações, percebiam o que estávamos a explicar e não tinham receio de nos questionar acerca dos assuntos que estavam a ser abordados, ou mesmo sobre outro qualquer. Esta confiança e empatia foi um ponto forte de partida para que tudo decorresse com normalidade.

O ambiente da turma era bastante positivo, propício à aprendizagem, com muita tranquilidade, sendo que também existiam momentos de descontração entre tarefas para que os alunos não se dispersassem. Verificámos que os alunos respeitavam-se mutuamente, bem como as suas ideias. De um modo geral, os alunos participavam com agrado em todas as atividades propostas. Tentámos sempre que os alunos se ajudassem uns aos outros na obtenção de respostas, tendo os professores estagiários um papel de mediadores do diálogo entre eles. Foi uma turma em que não se registou qualquer tipo de problema ao nível da linguagem, motricidade e interação entre colegas.

No que diz respeito ao comportamento, em geral, os alunos eram um pouco inquietos, tendo por vezes comportamentos desadequados. Ao longo deste percurso, reparámos que a área onde apresentavam mais dificuldades era a da Matemática e

aquela em que revelavam mais facilidade era a área de Estudo do Meio. Destacamos ainda que alguns alunos eram pouco autónomos, cabendo aos professores estimulá-los para participarem nas atividades. É de salientar a boa interação entre professores/alunos/funcionários, e o facto de os alunos não demonstrarem preconceitos perante alunos diferentes.

No 2.º semestre (PES II), estagiámos numa turma do 3.º ano de escolaridade, composta por 26 alunos, 16 rapazes e 10 raparigas. Tal como no semestre anterior, a relação existente entre os professores estagiários e os alunos foi muito positiva, os alunos questionavam-nos sobre diversos assuntos e obedeciam-nos, constatando que os alunos simpatizavam connosco.

O ambiente da turma, ao contrário do apresentado anteriormente, por vezes não era o melhor devido ao facto de um aluno manifestar um comportamento desadequado e destabilizar a turma, fazendo com que existisse um ambiente menos favorável às aprendizagens.

Ao longo do tempo, pudemos constatar que os restantes elementos da turma se sentiam incomodados com os comportamentos do colega, ficando mesmo tristes e chegando eles próprios a chamá-lo à atenção. De um modo geral, todos se respeitavam, apresentavam uma boa relação professores/alunos/funcionários e ajudavam-se uns aos outros. Os alunos apresentavam situações/problemas interessantes com os quais se podiam trabalhar várias temáticas através da troca de ideias e dos conhecimentos prévios dos mesmos.

Concluimos que a turma apresentava dificuldades na área da Matemática, nomeadamente no cálculo mental e interpretação de enunciados, questão esta associada a dificuldades na leitura e, conseqüentemente, na interpretação de textos ou tarefas.

A turma não apresentava qualquer tipo de problema ao nível da linguagem e expressão motora. Em geral, tinha um comportamento adequado à exceção de um aluno, que, como já foi referido, evidenciava comportamentos totalmente desadequados (falava aos gritos, comia na sala de aula, atirava papéis para o ar ...) e que tinham um impacto negativo no regular funcionamento das aulas.

Uma das características mais salientes de ambas as turmas era a sua heterogeneidade. Em ambos os semestres as orientadoras cooperantes e os professores supervisores de estágio tiveram um papel fundamental ao ajudar-nos em tudo o que precisávamos, a fim de darmos uma resposta mais ajustada às especificidades de cada aluno e compreendermos quais as melhores estratégias a adotar e como deveremos agir em situações futuras.

1.2. Contexto: 2.º Ciclo do Ensino Básico

As escolas onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada relativa ao 2.º CEB, localizam-se no concelho de Viseu e pertencem a um mesmo agrupamento.

Consideramos que o facto de termos oportunidade de contactar com a realidade das escolas constituiu uma mais-valia para a nossa vida futura enquanto profissionais da educação. Também ao sermos orientados por professores com mais experiência, fez com que possamos adquirir conhecimentos que nos ajudam a desenvolver e orientar as metodologias que iremos adotar na prática, de forma a conseguirmos atingir os objetivos pretendidos.

Nesta linha, Alarcão e Tavares (1987, cit. por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) referem-se à supervisão como sendo “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.92). Tendo em conta esta definição pressupõem-se que a supervisão seja realizada de forma continuada na escola, de modo a que o novo professor desenvolva competências fundamentais para o seu futuro.

No que diz respeito às escolas onde realizámos o nosso estágio, torna-se pertinente caracterizar cada uma delas, visto que se situam em contextos diferentes, características estas que nos permitiram desenvolver experiências diversificadas.

Uma das Escolas Básicas dos 2.º e 3.º ciclos situava-se em meio rural, onde grande parte dos seus habitantes trabalhavam no campo, ou então, encontravam-se emigrados.

Relativamente às infraestruturas da escola, esta é composta por 18 salas (algumas utilizadas para laboratórios de Ciências), salas de convívio para alunos e professores, cantina, bufete, papelaria, secretaria, biblioteca, espaços para arrumos, seis casas de banho, um pavilhão para a prática desportiva e gabinetes destinados à Direção e aos diversos departamentos. Para além do espaço interior, esta possui um grande espaço exterior, onde se encontra um campo destinado à prática desportiva, uma estufa que serve de horta pedagógica e um grande espaço onde os alunos podem conversar e brincar livremente.

Os alunos que frequentam esta escola apresentam carências económicas e afetivas, o que contribui para um maior desinteresse pela escola e um baixo rendimento escolar. O facto de a escola ser constituída por um número elevado de alunos de etnia cigana, faz com que certos problemas sejam acrescidos, tais como, a

pobreza e o abandono escolar, bem como os desentendimentos que se geram entre os alunos que, por vezes, se tornam difíceis de resolver.

No que diz respeito à outra Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos, ela está localizada na zona urbana de Viseu, sendo que os seus alunos provêm de freguesias adjacentes à escola. A escola é constituída por 23 salas de aula, das quais 14 são específicas (2 de Ciências; 2 de Educação Visual; 3 de E.V.T.; 2 de Ciências Físico-Químicas; 1 de Educação Musical; 2 de Informática; 1 para o POPH), 3 são auditórios e, ainda, o pavilhão gimnodesportivo.

Para o bom funcionamento da escola, esta possui ainda serviços administrativos; salas de convívio de professores, alunos e funcionários; refeitório; bufete; papelaria; reprografia; biblioteca; sala de tempos livres; gabinetes da Direção, da ação social escolar, dos apoios educativos, dos serviços de psicologia e orientação e um pequeno espaço para atendimento aos encarregados de educação. No seu exterior é visível um grande espaço onde os alunos podem conviver uns com os outros e ainda um campo destinado à prática desportiva.

Os alunos que a escola integra apresentam problemas a nível económico, social, cultural e afetivo, alguns desses alunos são de etnia cigana e outros provenientes de países estrangeiros.

Ao longo do nosso estágio tivemos a oportunidade de lecionar em 4 turmas, uma do 5.º ano e três do 6.º ano, todas elas com características muito diversificadas.

A turma do 5.º ano era constituída por 15 alunos, sendo eles 7 rapazes e 8 raparigas. Ao nível das aprendizagens era uma turma onde se verificava um número significativo de reprovações. De um modo geral, a turma manifestava um bom comportamento. A maioria dos alunos apresentavam grandes dificuldades ao nível da linguagem e da compreensão verbal, evidenciando vocabulário escasso e uma concentração reduzida.

Uma das turmas do 6.º ano possuía 24 alunos. Ao nível do aproveitamento, podemos referir que a turma era bastante satisfatória, havendo apenas um aluno repetente na turma. Em contexto de sala de aula, esta era uma turma bastante faladora e irrequieta, sendo, por isso, mais difícil de gerir em termos pedagógicos.

Outra das turmas do 6.º ano era constituída por 17 alunos, sendo que 9 eram rapazes e 8 eram raparigas. Na turma existiam três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Relativamente ao comportamento, em geral, este era adequado, sendo que, por vezes, tendiam a conversar muito uns com os outros, fazendo com que estivessem desatentos.

A outra turma do 6.º ano onde tivemos oportunidade de lecionar era composta por 17 alunos, 9 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. No que diz respeito ao

aproveitamento, esta turma possuía um baixo rendimento, em virtude de os alunos revelarem uma elevada desmotivação em relação à escola. Relativamente ao comportamento, esta turma apresentava uma grande dificuldade em cumprir regras dentro e fora da sala de aula.

Cada turma com as suas características, cada aluno com a sua personalidade, mas todos eles muito simpáticos e carinhosos e com uma forma muito calorosa com que nos receberam e se despediram no final do ano letivo.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1. Análise reflexiva: 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º CEB existe um conjunto de aspetos referidos no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, aos quais, depois da experiência de dois semestres, neste nível de ensino, já conseguimos dar resposta. Este decreto faz referência aos padrões de desempenho que um docente deve ter em conta para proporcionar aprendizagens de qualidade aos alunos.

Para correspondermos a tais expectativas, ao longo dos dois semestres tentámos sempre apresentar os conteúdos de uma forma simples e diversificada, de forma a que todos os alunos os compreendessem. Devido à falta de experiência, por vezes, não conseguíamos articular os conteúdos entre as diversas áreas. Tal como nos foi referido por diversas vezes, devemos ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Tendo isto em consideração, ao abordar um determinado conteúdo questionávamos sempre os alunos sobre o mesmo e deixávamos que falassem entre eles e só depois é que intervínhamos.

Em ambos os semestres tentámos manter sempre uma boa relação com a orientadora cooperante e com os alunos para que estes tivessem confiança em nós e à vontade. Ao longo do nosso percurso, conseguimos proporcionar aprendizagens em todas as áreas curriculares: Matemática, Português, Estudo do Meio e as várias Expressões (Motora, Musical e Dramática). Aquelas áreas em que incidíamos mais eram o Português e a Matemática, sendo que também eram aquelas onde os alunos apresentavam mais dificuldades, nomeadamente no cálculo mental e interpretação de textos/enunciados. Estas situações não eram generalizadas, daí solicitarmos aos alunos a resolução de tarefas diferentes (umas com um grau de dificuldade mais baixo e outras mais complexas), de forma a conseguirmos ajudar todos os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades.

Os alunos apresentavam mais facilidade e muitos conhecimentos na área do Estudo do Meio; estavam sempre curiosos em aprender mais e muito interessados e motivados. Nas diversas áreas das expressões os alunos estavam sempre empenhados e motivados em qualquer que fosse a atividade, mas a área mais destacada era a da Expressão e Educação Físico-Motora, pois as atividades eram no exterior, despertando-lhes grande alegria.

Como já foi referido, existem padrões de desempenho que os docentes devem ter em conta na sua vida profissional. Desta forma, no fim desta experiência de estágio foi importante refletirmos se conseguimos atingir os indicadores previstos no documento, sendo que temos um grande entrave, o tempo, que não nos permitiu realizar tudo o que desejaríamos. Assim, iremos fazer referência a alguns desses indicadores que conseguimos desenvolver na prática de estágio, inseridos no documento em quatro dimensões que os docentes devem ter em consideração.

A primeira dimensão é a “*Vertente profissional, social e ética*” que faz referência às atitudes e práticas do docente. Ao longo das intervenções tivemos sempre o cuidado de investigar sobre o assunto que iríamos incidir, para abordarmos com os alunos os conhecimentos de uma forma correta. Também antevíamos possíveis questões a serem colocadas pelos alunos e dávamos resposta às mesmas, preparávamos as tarefas, tendo em conta a diversidade dos alunos e as suas dificuldades.

Aquando da apresentação de um conteúdo, ou de uma tarefa, partíamos sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como das suas experiências e vivências. Sempre que alguma tarefa pudesse ser realizada em grupo solicitávamos que o fizessem, pois desta forma os alunos aprendiam a respeitar as ideias uns dos outros, desenvolvendo a sua capacidade de colaboração e compreensão.

No final de cada dia de estágio, refletíamos sobre o que fizemos, se podíamos ter gerido as atividades letivas de outra forma, de modo a que na próxima intervenção não voltássemos a cometer os mesmos erros, tendo em vista alterarmos o nosso comportamento em sala de aula.

No que diz respeito à dimensão “*Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*”, esta direciona-se para três vertentes fundamentais do papel de um professor: a planificação, a operacionalização e a regulação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. As atividades que propúnhamos iam ao encontro dos objetivos descritos nos programas, bem como ao nível etário e ano de escolaridade dos alunos. Tivemos sempre a preocupação em adequar o nosso discurso (claro e simples) aos alunos para que estes o compreendessem, não deixando de abordar os conteúdos de forma cientificamente correta.

Por diversas vezes, propusemos atividades que envolviam a criatividade dos alunos, cuja concretização nos deixavam surpreendidos, pelos trabalhos muito bem elaborados e imaginativos que nos eram apresentados.

Ao longo das intervenções utilizámos diversos recursos, tais como, objetos do seu quotidiano, maquetes, vídeos, *powerpoints* e canções, de forma a que os alunos compreendessem o que ia ser abordado mais facilmente, despertando o seu interesse e motivação. Sempre que possível foram utilizadas as novas tecnologias, pois verificamos que é uma boa estratégia para a concentração e empenho dos alunos (cf. Anexo A).

As atividades que apresentávamos iam ao encontro de todos os alunos, sendo que durante a sua realização íamos verificando as mesmas, de forma a clarificar alguma dúvida suscitada. Após uma apreciação dos recursos e estratégias utilizadas numa dada aula, concluíamos se os podíamos manter, ou se os teríamos de alterar.

Relativamente à dimensão *“Participação na escola e relação com a comunidade educativa”*, colaborámos com toda a comunidade, docentes, pessoal não docente, alunos e pais/EE de forma a termos uma boa relação, para que se sentissem integrados na escola e na sala de aula.

Participámos em atividades desenvolvidas pela escola. Uma das nossas colaborações foi a ida à Igreja da Misericórdia de Viseu, apreciar o Museu Tesouro da Misericórdia (cf. Anexo B) e a outra foi a de visitar uma escola pertencente ao mesmo Agrupamento e assistir a uma palestra sobre os perigos da Internet. Estas saídas foram muito benéficas para a nossa formação para termos consciência das exigências formais inerentes a estas atividades, bem como dos cuidados e da atenção que as mesmas requerem. Ainda ajudámos, algumas vezes, os pais/EE de educação na preparação da festa de aniversário para os seus educandos, na escola.

No que concerne à última dimensão apresentada no referido decreto, *“Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”*, esta ressalta o facto de que o professor deve estar em constante atualização e reconstrução do conhecimento profissional. Este trabalho deve ser realizado de forma autónoma, pois um bom profissional da educação deve ter consciência da evolução dos tempos de modo a formar cidadãos competentes em diversas áreas.

Para tal, ainda não estando a exercer a profissão propriamente dita, considerámos fundamental desde já a nossa formação, nomeadamente na colaboração em diversas formações e ações direcionadas para a educação e para outros assuntos com ela relacionados.

Assim, ao longo destes dois semestres pudemos participar em diversas ações, tais como, a *“Gala Viva a Vida”*, uma colaboração com a Câmara Municipal de Viseu e

o Correio da Manhã, entre outras entidades. Esta gala tinha como propósito o incentivo à natalidade com a oferta de cabazes a bebês, entre outros presentes.

Participámos no concurso “Mentes Brilhantes” realizado na ESEV. Este concurso mobiliza a área da Matemática desta Escola Superior e os alunos do 1.º e 2.º CEB das escolas do concelho de Viseu, que em equipas, têm de superar desafios que lhe são apresentados, seguindo-se um convívio e entrega de prémios.

Tivemos a possibilidade de assistir a diversas conferências realizadas na ESEV, no âmbito dos “Olhares sobre a Educação”, conferências direcionadas para o ensino com a intervenção de antigos alunos da escola e de especialistas de reconhecido mérito, tal como a Doutora Maria do Céu Roldão, entre outros.

Assistimos a uma conferência, também no âmbito do ensino, pelo antigo Secretário Geral do Partido Socialista, António José Seguro, atualmente professor convidado na Universidade Autónoma de Lisboa.

Por fim, colaborámos numa atividade proposta pelo Instituto Politécnico de Viseu (IPV), no âmbito das férias escolares com o nome “Ciência em Férias”. Esta ocorreu na ESEV, recebendo alunos do 1.º e 2.º CEB, para a realização de jogos e experiências nas diversas áreas curriculares.

Todas estas participações contribuíram para o desenvolvimento de competências e para a aquisição de saberes. Como se constata, não foi possível desenvolver todas as competências previstas no decreto, pois o tempo é escasso e a troca de turma do 1.º para o 2.º semestre não permitiu dar continuidade às atividades como desejávamos. Ainda assim, ao longo destes dois semestres, conseguimos desenvolver várias competências que consideramos fundamentais para a nossa vida futura, entre as quais destacamos a capacidade de interagir com os alunos e com toda a comunidade escolar, bem como a capacidade de resolver determinados problemas que podem surgir dentro da sala de aula.

2.2. Análise reflexiva: 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente a todo o trabalho levado a efeito no 2.º CEB, tivemos a oportunidade de desenvolver e aperfeiçoar competências profissionais que nos foram úteis e servirão na prática letiva futura. Os orientadores cooperantes e os professores supervisores da ESEV tiveram um papel fundamental neste âmbito, pois sempre que lhe solicitávamos ajuda estavam disponíveis para nos apoiar e dar resposta às nossas dúvidas.

Destacamos, desde logo, o modo como os orientadores cooperantes nos receberam e a forma calorosa como fomos acolhidos em ambas as escolas, mas também as oportunidades que nos foram dadas para integrar projetos e desenvolver atividades nas quais foi possível adquirir diversas competências.

O estágio no 2.º CEB teve início com duas semanas de observação. Este contacto permitiu que tomássemos consciência das particularidades de cada uma das turmas, do seu comportamento e das suas dificuldades. Para tal, tivemos em conta um conjunto de objetivos que permitiram focar a nossa atenção em aspetos fulcrais das turmas. Segundo Damas e Ketele (1985), “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informação” (p.11).

Aquando deste período de observação tivemos oportunidade de apreciar as estratégias que os orientadores cooperantes utilizavam para conseguir motivar os alunos, bem como a metodologia utilizada para abordar um determinado conteúdo.

Em seguida, realizámos quatro semanas de intervenção em grupo que fez com que, de uma forma mais fácil, nos fossemos adaptando à lecionação, pois como nos foi referido pelos orientadores cooperantes, apresentávamos uma postura muito característica do 1.º CEB, postura essa que conseguimos alterar ao longo do tempo.

Quando estávamos a preparar as aulas que íamos lecionar, tivemos em atenção tudo aquilo que observámos, visto que, como já foi referido no ponto anterior, as turmas necessitam de um cuidado especial devido ao desinteresse generalizado pela escola e pelo baixo rendimento escolar. Deste modo, tentámos implementar estratégias que motivassem os alunos e utilizar materiais e tecnologias diversificados. Para tomar estas decisões recorriámos, muitas vezes, aos professores supervisores da ESEV e aos orientadores cooperantes que nos sugeriam o modo como poderíamos abordar determinado conteúdo e os materiais que poderíamos utilizar.

Posteriormente, iniciou-se o período de lecionação individual que durou até ao final do ano letivo. Nesta etapa, tivemos em consideração tudo aquilo que tinha vindo a ser feito. Uma das grandes preocupações era a necessidade de conseguir captar a atenção dos alunos e de transmitir aos alunos o que pretendíamos com o necessário rigor científico. Para tal, preparávamos muito bem as aulas, recorrendo a outros livros para encontrar a melhor forma de abordar um determinado conteúdo, solicitando ajuda aos professores supervisores e cooperantes, bem como ao colega de grupo (cf. Anexo C).

Aquando da lecionação das aulas tivemos sempre em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, partindo das suas ideias, o que tornava mais fácil a compreensão de determinado conteúdo. Tivemos também a preocupação de os

alunos desempenharem um papel ativo na construção do seu conhecimento, passando nós a assumir um papel de mediadores/facilitadores da aprendizagem. Para tal, procurámos implementar estratégias em que os alunos pudessem trabalhar em grupo, desenvolvendo assim diversas capacidades. Segundo Detry (1992), o trabalho de grupo é uma ocasião de conflito sociocognitivo e, por isso, “constitui uma oportunidade de desenvolvimento intelectual e, ao mesmo tempo, de desenvolvimento social (...) na abertura ao ponto de vista do outro” (p. 125).

Estas estratégias não são, em geral, contempladas na metodologia de ensino tradicional. Contudo, nos dias de hoje, o professor deve estar consciente das atuais exigências inovadoras da educação, nomeadamente da necessidade de conceder ao aluno um papel mais ativo na construção do seu próprio conhecimento. O professor deve assim adaptar-se aos contextos e tomar consciência que, cada vez mais, “as novas didáticas enfraquecem o controlo do professor e aumentam o espaço de manobra dos alunos” (Perrenoud, 1995, p.89).

No que diz respeito às aulas lecionadas, consideramos que decorreram de forma adequada, pois a boa relação e empatia que existiu fez com que predominasse um ambiente propício a novas aprendizagens, mas também a alguns momentos de descontração. Ao existir esta boa interação professor/alunos, quando estes não percebiam determinado conteúdo não tinham qualquer receio em pedir que o voltássemos a repetir. Saliento ainda o à vontade que os professores nos proporcionaram dentro da sala de aula.

Após a leção das aulas era feita uma reflexão com os orientadores cooperantes para que tomássemos consciência do que se poderia alterar/manter, de forma a atingir os objetivos inicialmente traçados. Aquando desta reflexão, existia uma profícua troca de conhecimentos e saberes muito vantajosa para as práticas seguintes. Como refere Perrenoud (1995, p.186),

o profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência. Aliás, a formação contínua mais eficaz consiste muitas vezes em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática.

A par da leção foram desenvolvidos dois projetos de intervenção, o primeiro com foco num aluno de uma das turmas onde lecionávamos e o segundo com incidência na escola.

No primeiro caso, o projeto tinha como finalidade ajudar um aluno a ultrapassar algumas dificuldades detetadas. Foi selecionada uma menina que apresentava défice

de atenção e uma grande dificuldade na compreensão dos conteúdos que estavam a ser abordados. Estes comportamentos eram ocasionados pela grande instabilidade que se verificava no contexto familiar. Assim, para a apoiarmos sem que ela se apercebesse, pois era um objetivo da intervenção, implementámos atividades em contexto de sala de aula de forma a que a aluna não se sentisse discriminada ao realizá-las e, deste modo, também contribuímos para as aprendizagens dos restantes alunos.

Na implementação das atividades utilizámos uma grande diversidade de materiais na abordagem a determinados conteúdos e recorremos às novas tecnologias visto que é um recurso que os cativa. Ainda nos sentávamos ao lado dela, de forma alternada, de semana para semana, para lhe dar um apoio mais individualizado sem que ela se sentisse incomodada. No final da nossa intervenção, verificámos que a aluna tinha alterado a sua postura em sala de aula, participava mais nas aulas e tinha mais confiança em si própria (cf. Anexo D).

No segundo caso, o projeto de intervenção com o foco na escola teve como finalidade motivar os alunos para a escola e para as atividades que nela se desenvolvem. Mais propriamente, o projeto recaiu sobre a Matemática, visto que é uma área disciplinar em que os alunos apresentavam grandes dificuldades.

O nosso projeto consistiu na criação de um Clube de Matemática onde os alunos puderam desenvolver capacidades inerentes a esta área, utilizando materiais que os cativassem, tais como, os jogos e as pesquisas na Internet. Ao longo das sessões em que decorreu o “Clube de Matemática” pudemos verificar que os alunos gostavam das atividades propostas, apresentando uma postura descontraída, mas motivados para aprender.

No decorrer das sessões foram elaborados cartazes, com imagens de matemáticos famosos e, junto de cada uma das imagens, estava um código QR. A atividade intitulada “Famosos interativos” permitia que os alunos, através da captação do código QR com uma aplicação previamente instalada no Smartphone, acessem à informação relativa a esse matemático. O culminar desta atividade decorreu no dia do Agrupamento, com a afixação dos cartazes, no local destinado ao Departamento de Matemática, onde todos os visitantes puderam visualizar e aceder à informação através da aplicação (cf. Anexo E). Consideramos que esta atividade foi muito bem acolhida, devido ao *feedback* positivo dado pelos alunos ao longo das sessões e pelos diversos professores da área da Matemática.

Síntese global da reflexão

Tendo em consideração tudo o que foi referido anteriormente, consideramos que os estágios desenvolvidos no 1.º e no 2.º CEB foram um ponto de partida bastante benéfico para o futuro, pois tivemos oportunidade de contactar com duas realidades muito diferentes, mas ambas muito significativas para nós.

A diversidade de alunos com que nos deparamos fez com que tivéssemos de adaptar as metodologias de ensino-aprendizagem para abordar um determinado conteúdo, desenvolver diferentes estratégias de forma a promover aprendizagens significativas. Esta adaptação de metodologias deve ser desenvolvida em todas as escolas, tendo em consideração o currículo em vigor e os programas, pois como refere Abrantes (2001, p. 42), “a própria noção de currículo integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou religião”.

Para conseguirmos cumprir os nossos objetivos e adaptar as estratégias metodológicas de forma o mais correta possível, foi fundamental o apoio proporcionado pelos diversos professores, tanto os supervisores da ESEV, como os orientadores cooperantes que integravam o corpo docente das escolas onde estagiámos. Com efeito, nas palavras de Sachs (2009), “o professor necessita de ser flexível em relação a todas as mudanças do meio, incluindo a sociedade, a tecnologia e o mundo em que vivemos” (p.100).

Apesar de termos tido uma prática pedagógica supervisionada diversificada e bastante enriquecedora no âmbito dos estágios, consideramos que ainda temos um longo caminho pela frente, com muitos obstáculos que só serão passíveis de ser ultrapassados se estivermos recetivos às necessárias mudanças nas práticas pedagógicas de forma a darmos resposta às exigências da sociedade atual e, em particular, dos alunos que frequentam as nossas escolas.

Parte II

Trabalho de investigação

Trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico: perceção de professores, alunos e pais/encarregados de educação de um Agrupamento de Escolas

Nota introdutória

A escolha do tema para a realização do estudo empírico teve como ponto de partida as práticas supervisionadas, mais propriamente no 1.º CEB. Durante essas práticas foi possível constatar que os professores solicitavam trabalhos para casa com bastante frequência. Outra das razões que despertou a curiosidade em analisar este tema foi o facto de, por vezes, os alunos não os realizarem dizendo que não tiveram tempo para os fazer, ou que os pais chegaram tarde a casa, ou não os realizaram, pois a “funcionária do ATL” não sabia.

Por isso, decidimos inquirir os professores do 3.º e 4.º anos de escolaridade, os seus alunos e os respetivos pais/EE de forma a conhecer a sua perceção acerca dos TPC. Incidimos nestes dois anos de escolaridade em virtude de as crianças terem já mais experiência na realização de TPC e uma maior facilidade em responder ao questionário.

Definimos, pois, como objetivo principal desta investigação, o seguinte: *saber qual a perceção dos professores, alunos e respetivos pais/EE sobre os trabalhos para casa no 1.º CEB.*

A presente investigação está organizada em quatro secções. Na primeira, patenteamos a revisão da literatura onde é apresentado o conceito de trabalhos para casa segundo vários autores, as finalidades e tipos de TPC, as perspetivas acerca dos mesmos, as suas vantagens e desvantagens e a importância dos pais/EE na resolução desses trabalhos.

De seguida, na segunda secção, é apresentada a metodologia, com uma descrição das etapas do processo de investigação, a definição do problema e dos objetivos, a caracterização das amostras, bem como a técnica de recolha de dados utilizada. Na terceira secção, são expostos os dados recolhidos através dos questionários, a professores, alunos e pais/EE.

Após a apresentação dos dados, na última secção, procedemos à sua discussão, onde é dada resposta aos objetivos e ao problema inicial.

1. Revisão da literatura

A revisão da literatura é uma fase muito importante num processo de investigação. Segundo Fortin (2003), “é um processo que consiste em fazer o inventário e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes sobre um domínio de investigação” (p.74). Como refere a autora, “quanto mais uma investigação for baseada em conhecimentos empíricos pertinentes mais os seus resultados serão susceptíveis de enriquecer o campo de conhecimento do assunto em questão” (p.74). A síntese e a análise crítica destes documentos constituem o cerne desta revisão.

1.1. O conceito de trabalhos para casa

Os TPC são uma das estratégias mais difundidas, mas também polémicas, utilizadas desde os primeiros níveis de ensino. As perspetivas sobre os mesmos são diversas e nem sempre concordantes, sendo, por isso, relevante analisá-las com mais detalhe.

Há várias definições de “trabalhos para casa”. Cooper (2001) definiu-os como sendo o conjunto de tarefas prescritas pelos professores aos alunos para serem realizadas fora das horas escolares. É um trabalho individual realizado pelo aluno que apresenta, em geral, efeitos positivos no rendimento escolar.

Segundo Marujo, Neto e Perloiro (2005) os TPC são diretamente solicitados com o propósito de “levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (p.113).

Na linha do que foi apresentado anteriormente, existem autores que defendem que os TPC devem ser atividades motivadoras e pertinentes. Paiva (2014) apresenta a sua perspetiva acerca dos TPC como “atividades que fazem sentido, desde que não sejam mais do mesmo do que fazem na escola. Repetir mecanicamente não é uma solução nem muito vantajosa nem motivadora” (p.71).

Perrenoud (1995) refere que os TPC são trabalhos realizados fora do espaço escolar de aula, embora sejam propostos e corrigidos nesse espaço, e têm como objetivo prolongar ou preparar o trabalho realizado na aula. Como refere, normalmente, “fazem-se fora da sala de aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem diretamente o trabalho feito na escola” (p.66).

Como se depreende, os TPC são solicitados para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados nas aulas. Por vezes, estes trabalhos não chegam a ser realizados em casa, mas sim em instituições que assumem a responsabilidade de acompanhar as crianças até à chegada dos seus pais/EE.

De qualquer modo, os pais/EE têm um papel fundamental no apoio à realização dos TPC, embora nem sempre tal se verifique. Indo ao encontro da ideia apresentada anteriormente, Araújo (2006) encara os trabalhos para casa a partir dos conceitos “trabalhos” e “casa”: “A expressão «trabalhos de casa» contem em si dois conceitos poderosos – trabalho e casa. Um trabalho que, para as crianças que frequentam o ensino obrigatório, se prolonga em casa, isto é, na esfera doméstica” (p.11). Assim, e partindo do exposto, “a responsabilidade pela sua boa execução passou a ser dos pais e já não só da escola” (p.11). O conceito “casa” pressupõe que os alunos tenham apoio por parte dos pais/EE na realização dos TPC; desta forma, os pais/EE têm responsabilidade na sua execução, mas atualmente grande parte dos alunos não realiza os TPC em casa, mas sim em instituições, passando para si essa responsabilidade.

Ao abordar o presente tema torna-se pertinente apresentar o significado que a sigla TPC tem, em geral, para as crianças. Assim, e como é referido por Araújo (2009), são várias as designações mencionadas pelos alunos, todas elas com um cariz de brincadeira, mas também denotando o sentimento que estes nutrem pelos TPC: “*trabalhos para carecas, trabalhos para cábulas, trabalhos para camelos, tortura para crianças, trabalho para chatear...etc.*” (p. 63). A mesma autora apresenta a justificação para estas designações como sendo um indicador de uma atitude crítica relativamente ao que este tipo de trabalho tem para muitas crianças: monótono, difícil, sem sentido e sem qualquer atractivo, roubando-lhes, inclusive, o tempo” (p. 63).

Ao solicitarem TPC, os professores devem ter consciência do propósito com que o fazem e que objetivos pretendem que os alunos atinjam. Como é referido pela OCDE (1997, cit. por Villas-Boas, 2000), as preocupações dos educadores vão no sentido de identificar os TPC mais favoráveis. Na realidade, são diversos os tipos de trabalhos que os professores podem solicitar, em estreita correspondência com as várias finalidades dos mesmos, conforme abordaremos de seguida.

1.2. Finalidades e tipos de trabalhos para casa

Os educadores devem pensar sobre quais são os TPC mais favoráveis para cada aluno e, também, em função dos conteúdos abordados, respondendo assim às suas necessidades e ajudando os alunos a ultrapassar as suas próprias dificuldades (Villas-Boas, 2000).

Como já referimos, para muitas crianças, os TPC significam uma perda de tempo e uma “chatice”. Segundo Araújo (2009), os TPC são uma rotina: “abrem a

pasta, tiram os cadernos, os livros e os lápis, fazem o que o professor mandou, fecham o caderno e voltam a guardar” (p.60).

Se pensarmos um pouco nesta ação que já está tão mecanizada, somos levados a crer que, por vezes, a mesma não é frutífera, pois os alunos fazem os TPC a correr para irem brincar e, muitas vezes, se os questionarmos sobre o que versavam, não sabem explicar.

Como refere Araújo (2009), uma função dos TPC é “servir a instituição que os prescreve. (...) os TPC tornaram-se um hábito. Isto é: acaba a aula marcam-se os TPC!” (p.63). Outra questão é a de que, muitas das vezes, os alunos confundem os TPC com o ato de estudar e ao realizarem os trabalhos pensam que já estudaram, o que não é verdade.

A autora supracitada apresenta-nos a diferença entre fazer os TPC e estudar: “Quando me refiro a TPC, refiro-me às contas, tabuadas repetidas, cópias e fichas que as crianças mais pequenas levam para fazer depois da escola”. Contudo, como esclarece, “estudar tem de ter a adesão voluntária das crianças. Deve ser algo que elas percebam e por que se interessem” (p.86).

As finalidades dos TPC estão também relacionadas com os efeitos que estes têm nos alunos. Os trabalhos devem estimular a criatividade, a originalidade, a capacidade crítica dos alunos, desenvolver a sua capacidade de memorização e de autonomia, bem como despertar o seu sentido de responsabilidade (Cooper, Lindsay, & Ney, 2000).

Ribeiro (1988, cit. por Araújo, 2006) refere que “as atividades fazem sentido quando servem para estimular capacidades ou actualizar potencialidades, proporcionando às crianças as mais variadas experiências, a partir do seu quotidiano” (p.30).

Também é preciso ter em conta o tipo de trabalhos que é solicitado, verificar se são benéficos, ou não, e que impacto é que têm na aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Silva (2004), “o tipo das tarefas a realizar nos TPC variam não só intra como também inter disciplinarmente. O grau de exigência é também diferente à medida que se vão subindo os degraus dos vários níveis de ensino” (p.16).

Os TPC solicitados devem ser variados para motivar os alunos e não os tornar monótonos, pois, na perspetiva de Araújo (2009), a maioria das crianças realiza trabalhos como “cópias de textos, repetições de palavras (várias vezes), fichas com contas e problemas diversos que se limitam a reproduzir os conteúdos dos livros ou o que, eventualmente, já foi feito e explicado na aula” (p.63).

Epstein e Van Voorhis (2001) afirmam que a realização dos TPC pode ser uma boa forma de o aluno aprender a gerir o tempo, de fortalecer ou construir o sentido de

responsabilidade, ou até mesmo de descobrir o valor do esforço e da perseverança no alcançar dos objetivos. Estes autores afirmam ainda que a realização dos TPC pode dotar os alunos de competências de autonomia e de pesquisa individual.

Simão (2012), apoiado na investigação de Corno (1996), afirma também que os TPC ajudam a fazer revisões, a aprofundar e a consolidar o que se deu na aula. Partindo desta premissa, podemos dizer que os TPC também são boas tarefas para a aquisição de hábitos de estudo.

1.3. Perspetivas sobre os trabalhos para casa

Os TPC são perspetivados de formas bastante díspares consoante os autores.

Na perspetiva de Marques (2001), é “tão errado obrigar os alunos a realizarem trabalhos de casa em excesso como inadequado é nunca pedir trabalhos de casa aos alunos” (p.104).

Perrenoud (1995) é contra os TPC, mas a favor de um tempo de trabalhos de casa. Segundo este autor, o mesmo deve ser utilizado “em função das necessidades e dos projetos, não de uma forma regulamentada ou ritual” (p. 154). Refere ainda que o tempo dedicado aos TPC deve ser um tempo de consolidação ou preparação do trabalho que se faz na aula.

Ao enviarem os TPC, os professores devem ter em conta as necessidades dos alunos. Devem ter consciência das áreas curriculares em que os alunos apresentam mais dificuldades para, deste modo, adaptar esses trabalhos ao tempo necessário de estudo dos alunos (Perrenoud, 1995).

Muitas vezes, os professores também não sabem o tipo de trabalhos que devem solicitar a alguns alunos, normalmente àqueles com menos dificuldades. Neste caso, eles podem solicitar TPC diversificados e que necessitem de mais conhecimentos como é o caso de trabalhos de pesquisa que, posteriormente, poderão ser apresentados à turma e contribuir para a aprendizagem de todos.

Como refere Perrenoud (1995),

não tem interesse que cada aluno receba todos os dias ou todas as semanas a mesma dose de trabalhos para casa. Podem-se aceitar também muitas variações razoáveis, quer quanto ao conteúdo, quer quanto ao total de tempo do trabalho em casa. Alguns alunos terão necessidade de mais tempo do que outros para reverem, memorizarem, exercitarem noções ou um determinado saber-fazer (p. 155).

Os TPC podem não ser sempre individuais; por vezes, o professor pode solicitar um trabalho de turma em que todos os alunos têm uma atividade destinada, desenvolvendo a sua autonomia e a sua responsabilidade. Esta perspetiva é-nos dada por Perrenoud (1995) quando refere que,

aprender a trabalhar à margem de um grupo para contribuir para o seu funcionamento, ou para se preparar para aí desempenhar o seu papel, ou realizar o ofício, é uma aprendizagem fundamental, mas que só se pode fazer assumindo responsabilidades e dispondo de uma certa autonomia (p.157).

Paiva (2014) afirma que os TPC não devem ser vistos pelos alunos como uma obrigação, mas estes devem ter consciência que os TPC são benéficos para as suas aprendizagens: “os trabalhos não devem ser incutidos como uma obrigação, mas sim como um benefício para a sua aprendizagem” (p.72).

É importante referir que os alunos não devem abdicar de atividades de tempos livres que também são benéficas para as suas aprendizagens e para o seu desenvolvimento. Como refere Meirieu (1998), “não é bom que os alunos, muitas vezes desde o quarto ano, sejam obrigados a abandonar actividades desportivas ou culturais para consagrar os seus tempos livres ao trabalho escolar” (p.10).

A este respeito, Cooper (1989) afirma que “os trabalhos de casa que são impostos, que são obrigatórios não significam melhores resultados académicos” (p.85). Para além das consequências desfavoráveis da obrigatoriedade dos TPC, Silva (2004) realça a importância de os alunos compreenderem a utilidade dos TPC e de estes lhes despertarem interesse. Como bem refere:

para ser eficaz o TPC deve ter significado e sentido para o aluno, ser relevante, sempre que possível criativo, envolvente e interessante. De facto, muitos alunos pensam exatamente o contrário de tudo isso, pois entendem que o TPC é irrelevante, aborrecido, inútil, cansativo e desnecessário (p.23).

Pelo exposto, e neste seguimento, Paiva (2014) salienta a importância de se verificarem os TPC: “aconselho que o professor, se marca trabalhos de casa, deve corrigir, valorizar e verificar a sua execução. Se marca TPC para depois nem os verificar, os alunos apercebem-se rapidamente disso e o resultado é óbvio!” (p.72). Na verdade, ao corrigir os trabalhos, o professor está a reconhecer a importância da realização dos TPC e isso reforça a utilidade dos mesmos na perceção dos alunos.

Araújo (2006) apresenta o relato de um aluno frustrado pela quantidade de TPC que leva para casa e depois a professora não os verifica: “a professora não vê

nada, às vezes vai um ao quadro fazer e a minha colega corrige... eu corrijo o dela e ela o meu... às vezes diz que vê mais tarde e depois não vê... a minha professora chama só um à sorte pr'a mostrar" (p. 34).

Neste contexto de verificação dos TPC, torna-se pertinente abordar a importância das recompensas e dos elogios fornecidos aos alunos. Assim, para autores como Paiva (2014), "o elogio é sempre bem-vindo mas não deve ser abusivo. Saber elogiar sem exageros nem mentiras eleva a autoestima dos seus filhos e promove sensações agradáveis que os afetam positivamente" (p.84). Segundo este autor, o elogio também pode ser visto como um julgamento, sendo que é apresentado um ponto de vista acerca de comportamentos ou resultados dos alunos. No caso concreto da sala de aula "um bom elogio no momento certo e à vista de todos é fortalecedor e enraizador de comportamentos que queremos que se repitam" (p. 163).

Em suma, face à análise das diversas perspetivas apresentadas, podemos concluir que os professores devem solicitar TPC aos alunos, mas tendo em conta as suas dificuldades e o tempo que estes passam na escola, de modo a que os TPC tenham nos alunos os efeitos desejados, a saber: a melhoria das aprendizagens, o interesse pela escola e o sucesso escolar.

1.4. Vantagens e desvantagens dos trabalhos para casa

Cooper (2006) apresenta no artigo "*Does homework improve academic achievement?*", uma metanálise de mais de uma centena de investigações realizadas a nível internacional, entre 1987 e 2003, identificando diversos efeitos positivos e negativos dos TPC.

Os efeitos positivos apresentados por este autor são diversos e têm a ver com a aprendizagem a curto e a longo prazo, com benefícios não académicos e também benefícios parentais (cf. Tabela 1). Em termos mais específicos, realça uma maior retenção do conhecimento factual, melhor compreensão, vontade de aprender durante o tempo de lazer, melhoria das atitudes perante a escola, melhores hábitos de estudo, maior autodisciplina, melhor organização e gestão do tempo, maior curiosidade e capacidade de resolução de problemas de forma independente e uma grande valorização dos pais/EE no envolvimento das tarefas educativas.

Os efeitos negativos dos TPC dizem respeito ao cansaço físico e emocional dos alunos, à sua inibição em participarem em atividades comunitárias e de lazer devido ao facto de os pais/EE os pressionarem para concluírem os TPC e, ainda, os alunos, por vezes, não realizarem os TPC, por si próprios, fazendo "batota" e copiando-os pelos colegas, (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Vantagens e desvantagens dos TPC

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem a curto prazo Maior retenção do conhecimento factual Melhor compreensão Melhor pensamento crítico e formação de conceitos Melhor processamento da informação Enriquecimento curricular • Benefícios académicos a longo prazo Aprendizagem no tempo de lazer Atitudes mais favoráveis em relação à escola Melhores hábitos e competências de estudo • Benefícios não académicos Maior autocontrolo Autodisciplina Melhor organização/gestão do tempo Maior capacidade de questionamento Maior independência na resolução de problemas • Benefícios parentais Maior envolvimento dos pais/EE na vida escolar Maior interesse parental no progresso académico da criança Maior consciencialização da conexão casa/escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Saturação Perda de interesse pelos conteúdos académicos Fadiga física e emocional • Inibição do acesso a atividades de lazer • Interferência parental Pressão para realizar os trabalhos e com bom desempenho Confusão de técnicas de instrução (professor vs. pais/EE) • Comportamentos enganosos/batota Cópia de trabalhos por colegas Ajuda excessiva para além da tutoria Agravamento da comparação entre “bons” e “maus” alunos

Fonte: Adaptado de Cooper (2006, p.7)

Autores como Cunha, Rosário, Macedo, Nunes, Fuentes, & Pinto Suárez, (2015), depois de realizarem um estudo neste âmbito, afirmam que, por vezes, os TPC têm diversas desvantagens como é o caso do consumo de tempo, possíveis conflitos, desconforto, ansiedade e brigas entre famílias, ou entre os alunos e as pessoas que as ajudam na resolução dos mesmos (p.159).

Num estudo efetuado por Villas-Boas (2000), verificou-se uma clara vantagem na realização das atividades de trabalhos de casa que, para além de estimularem o aspeto lúdico, incluem elementos de descoberta.

Entre muitos outros benefícios, os TPC podem melhorar as competências de estudo dos alunos, melhorar as suas atitudes face à escola e ensinar-lhes que se pode aprender em qualquer lugar, não apenas na escola e dentro do período letivo (Silva, 2004).

Araújo (2006) defende que os TPC apresentam vantagens e desvantagens para os alunos. Como vantagens refere que os TPC desenvolvem a autonomia dos alunos e aumentam a oportunidade de relação entre pais/EE e filhos: “oportunidade de exercício de autonomia e autoria, ..., boa oportunidade de relacionamento entre os

pais, as crianças e a escola, ..., são um prolongamento do braço escolar na esfera doméstica” (p.8); por sua vez, como desvantagens salienta o cansaço que estes proporcionam e a discriminação dos alunos em relação aos apoios que dispõem: “cansaço físico e psicológico,...., papel de discriminação social desempenhado pelo trabalho escolar em casa, tendo em conta que as crianças não têm as mesmas condições nem o mesmo apoio familiar” (p.8).

Ao analisar os efeitos dos TPC, podemos verificar que estes têm mais efeitos positivos do que negativos o que reforça a ideia da sua existência. A motivação para a realização dos mesmos poderá ainda ser potenciada pelo envolvimento dos pais/EE no apoio à sua concretização, como revela o estudo de Madjar, Shklar e Moshe (2016), assunto que iremos abordar de seguida.

1.5. A importância da colaboração dos pais nos trabalhos para casa

A solicitação de TPC tenta promover o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus filhos. Villas-Boas (2000) refere que “o TPC tem efeito positivo quando conta com o envolvimento dos pais, independentemente do seu nível socioeconómico ou cultural” (p.5).

Deste modo, é importante refletir sobre a colaboração dos pais/EE nas escolas, pois, como refere Marques (2001),

colaborar significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. “Significa, também dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto. Esse dar as mãos pressupõe uma comunicação prévia que conduza ao conhecimento mútuo do mesmo bem comum e ao reconhecimento da sua importância” (p. 30).

Como se depreende, os pais/EE que colaboram com a escola têm um papel ativo na vida escolar dos seus filhos, têm conhecimento das suas potencialidades e dificuldades, não atribuindo o insucesso escolar dos seus filhos aos professores, como por vezes acontece.

Segundo Magalhães (2007), “a forma mais eficaz de envolvimento parental ocorre quando os pais estão ativamente comprometidos com os filhos em casa, de uma forma que aumenta a aprendizagem” (p. 51). Essa colaboração dos pais na vida escolar dos filhos, como refere Marques (2001), “produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais” (p. 22). É de salientar ainda que “o envolvimento parental traz, também, benefícios aos professores,

que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande” (p.22).

Estudos realizados em diversos países, durante várias décadas, concluem que, quando os pais se envolvem na educação dos seus filhos, estes obtêm maior aproveitamento escolar. Desde cedo as famílias da classe média praticam uma outra forma de colaborar com os seus filhos, realizando o apoio ao estudo em casa, recorrendo a professores particulares (Marques, 2001).

Contudo, importa ter em atenção que a inexistência do apoio por parte dos pais/EE na realização dos TPC pode acentuar as desigualdades na aprendizagem, nomeadamente das crianças de nível socioeconómico mais desfavorecido (Rønning, 2008), aspeto que deve também equacionado pelos docentes quando solicitam TPC.

Entre muitos fatores que são considerados importantes para o sucesso escolar das crianças, salienta-se “o grau com que os pais se deixam envolver na educação e o que esperam da criança ao longo do processo educacional” (Magalhães, 2007, p. 50).

Meirieu (1998) refere que os TPC, por vezes, servem para as crianças chamarem à atenção dos pais e terem um pouco do seu tempo e da sua dedicação, quanto mais não seja durante a realização dos mesmos: “a criança pode recusar-se a fazê-lo para ter a alegria de ver o pai ou a mãe sentados alguns minutos ao seu lado, para ter a satisfação de os afastar de atividades profissionais” (p.26).

A construção do processo de aprendizagem dos alunos deve-se muito ao envolvimento dos pais/EE. Estes devem ter estratégias de forma a apoiar, motivar e ajudar os alunos no seu desempenho. Algumas das estratégias que os pais/EE podem adotar são apresentadas por Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel e Green (2004), a saber: maior interação escola/professores/pais sobre todo o processo de aprendizagem dos alunos incluindo os TPC; criação de espaços físicos e de estruturas capazes de promover a realização dos TPC e o estudo de uma forma sossegada; resolução de problemas; supervisão pedagógica de todo o processo de realização dos TPC; reforço no final a uma resposta positiva; incentivo ao trabalho desenvolvido pelo educando (pp. 3-4).

Nesta linha, Paiva (2014) enumera ainda características que os pais devem ter em consideração aquando da escolha do local de estudo dos seus educandos, como sejam, existência de um espaço próprio, um “local com condições de boa luminosidade, conforto, ergonomia, com todo o material de que necessitam próximo” (p.74).

Para que a colaboração dos pais/EE seja possível e possa acontecer de forma efetiva, a escola e os professores têm um papel crucial na integração e inclusão destes na escola. Os professores devem clarificar e divulgar o que é que os pais/EE

devem fazer para apoiar a aprendizagem dos filhos, por exemplo, vigiar os TPC e assegurar que os alunos estudam diariamente o necessário, não os deixando acumular matéria. Ainda devem contribuir para que os filhos manifestem um comportamento adequado na escola e desenvolvam atitudes favoráveis à aprendizagem (Marques, 2001).

A escola deve dar oportunidade aos pais de participarem na tomada de decisões escolares, partindo da sua presença nos órgãos próprios, mais concretamente, no Conselho de Escola e no Conselho Pedagógico. Mas, para tal, é necessário que a direção da escola tome consciência dos benefícios da participação dos pais nas tomadas de decisões (Marques, 2001).

Para além do que foi apresentado anteriormente, Cunha et al. (2015) fazem referência ainda ao facto da escola oferecer programas de formação de envolvimento dos pais na vida escolar/realização dos TPC dos seus educandos. Desta forma os programas de formação podem despertar a autonomia e a autorregulação dos pais/EE, bem como ensinar técnicas de resolução de problemas por parte dos seus educandos, de como lidar com o stress destes e ainda saber qual a melhor recompensa a atribuir aos seus educandos (p.164).

Para que esta parceria entre a escola/professores/pais/EE seja possível é necessário que exista uma efetiva comunicação entre os vários intervenientes, pois, como refere Marques (2001), uma das coisas mais importantes a considerar é que

o acto de comunicar pressupõe sempre uma partilha de informações e o reconhecimento da existência de um bem comum. Esse bem comum é a aprendizagem dos alunos. Quando os professores e os pais revelam confiança mútua, é mais fácil, a ambos, a prossecução desse bem comum (p. 57).

Estudos realizados por Kukk, Rajalaane, Rei e Piht (2015) evidenciam que a maior parte dos estudantes pede ajuda aos pais/EE para a realização do TPC. O tipo de ajuda oferecida por estes é diversificado, por exemplo: a ajuda nas leituras, apoio e incentivo ao estudo independente, o apoio nas tarefas escritas e elaboração de materiais, fazendo pesquisas em outras fontes, bem como o incentivo à aprendizagem através da recompensa.

Por vezes, alguns pais não concordam com a utilização da Internet para a realização dos TPC. Estudos realizados por Katz, Lee e Byrne (2015) referem que a utilização da Internet pelo aluno é muito positiva, pois ajuda ao desenvolvimento da sua identidade, facilita a comunicação com os colegas e aumenta a confiança em si próprio.

Pela análise dos vários contributos teóricos apresentados, podemos concluir que a participação dos pais/EE na vida escolar dos seus educandos e, em particular, na realização dos TPC é fundamental, pois contribui para o desenvolvimento do aluno a vários níveis (afetivo, cognitivo e comportamental) e para a melhoria da sua aprendizagem.

Nesta sequência importa analisar qual o papel do professor do ensino básico, na atualidade, a fim de enquadrar melhor a solicitação dos TPC aos alunos, no 1.º CEB.

1.6. O papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB constitui uma etapa fundamental na educação dos alunos, pois, é neste nível de ensino que os alunos têm o contacto com a educação formal, cumprimento de regras e a criação das primeiras responsabilidades. É neste nível de ensino que são vivenciadas experiências que vão marcar os alunos em todo o seu percurso escolar, e, posteriormente, na sua vida futura.

Partindo do exposto, a escola tem um papel fundamental nesta etapa da vida dos alunos, como é mencionado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: “a escola é entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa”.

Veiga Simão (2004, citado por Simão, Duarte & Ferreira, 2012) refere que “a missão da escola assenta na promoção de oportunidades de aprendizagem que capacitem os alunos para serem aprendentes mais flexíveis, eficazes e autónomos dotando-os de competências para tomar decisões conscientes e intencionais que lhes permitam autorregular a sua aprendizagem” (p.13).

Como é explicitado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a escola tem “nas suas mãos” uma missão fundamental.

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimento que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social cultural do país.

Tendo em conta esta perspetiva, o governo promoveu alterações do estatuto da carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário como é referido no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Desta forma o governo fez alterações no sentido de as escolas possuírem um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e formação.

Ora, os professores têm um papel fundamental na promoção de uma escola inclusiva e na diversificação das aprendizagens, pois, como salienta Teixeira (1995), “Pensar EDUCAÇÃO é, em qualquer momento, obrigatoriamente, pensar Professor” (p.xv). Esta autora atribui um conjunto de funções ao professor, tais como: instruir, educar, desenvolver ação educativa no meio e outras funções de natureza instrumental.

Como é referido no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”.

Tendo em consideração esta perspetiva, para ter confiança no que transmite aos alunos, o professor, deve investir na sua formação e na sua atualização em relação a conteúdos e estratégias de ensino. Como é evidenciado por Teixeira (1995), “o professor, para se tornar forte, para ganhar confiança em si próprio, precisa de investir na sua formação: tem de saber, com uma grande dose de segurança o que está a fazer; tem que ter a consciência de que domina a sua profissão”(p.111).

Só com este conhecimento e formação é que o docente consegue fazer as melhores escolhas adaptando-as às características e necessidades dos seus alunos. Como é referido no Decreto supracitado, na dimensão de “*Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*”, o professor deve ser capaz de desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro socio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (p. 5571).

Assim, no âmbito da sala de aula, o professor deve ter uma postura de mediador e facilitador das aprendizagens dos alunos, bem como ser capaz de lidar com imprevistos, como sentimentos, incertezas e medos dos alunos. O professor deverá tornar-se um “facilitador, um verdadeiro construtor de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento pessoal/social e maximizem as oportunidades do aluno aprender e ser produtivo” (Ministério da Educação, 1995, p.72).

No que concerne, mais especificamente, ao professor do 1.º CEB, ele é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, estando a seu cargo, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o desenvolvimento do “respectivo currículo no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574).

Como mencionado no documento supracitado, o professor do 1.º CEB tem um conjunto de funções que deve desempenhar, tais como: desenvolver as aprendizagens dos alunos, organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, utilizar os conhecimentos prévios dos alunos na construção das aprendizagens, promover a sua autonomia, entre outras funções fundamentais no desenvolvimento do aluno.

O papel do professor revela-se, pois, crucial no contexto da formação primordial das crianças. Podemos afirmar que a escola e os professores, em particular, têm uma missão de transmitir saberes, construir valores, desenvolver competências e atitudes fundamentais aos alunos de hoje que serão os homens e mulheres de amanhã.

Neste contexto, afigura-se pertinente refletir sobre a importância, a utilidade e a mais-valia pedagógica que os TPC podem ter na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal dos alunos, problemática central do estudo empírico que apresentamos de seguida.

2. Metodologia

No estudo empírico, o investigador “determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação (...) define a população e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a colheita dos dados” (Fortin, 2003, p.40). Este tipo de escolhas é importante para assegurar a qualidade dos resultados da pesquisa. Trata-se, pois, de uma etapa fundamental no processo de investigação, estritamente associada a um problema específico que se pretende abordar.

2.1. Problema e objetivos de investigação

Qualquer investigação científica começa com a definição de um problema. Segundo Fortin (2003), “um problema de investigação é uma situação que necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma modificação” (p. 48).

Na formulação de um problema é preciso ter em conta vários critérios que devem ser cumpridos. De acordo com Tuckman (2000), o investigador deve ter presentes os seguintes requisitos: o problema deve estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis; ser formulado de maneira clara e sem ambiguidade; ser apresentado em forma de questão; ser testável por métodos empíricos e não representar qualquer atitude moral ou ética.

Tendo em conta o exposto, definimos o seguinte problema de investigação:

- *Qual é a perceção dos professores, alunos e respetivos pais/EE sobre os trabalhos para casa no 1.º CEB?*

Ao considerarmos que os TPC envolvem diferentes intervenientes educativos, desde os professores que os solicitam e os avaliam, aos alunos que os realizam e os pais/EE que os acompanham, os objetivos definidos têm em conta esta perspetiva integrada.

Assim, definimos como objetivo geral da presente investigação:

- Perceber qual é a perceção dos diversos intervenientes educativos (professores, alunos, pais /EE) acerca dos TPC.

Em termos mais específicos, procurámos responder aos seguintes objetivos:

- Saber qual é a importância atribuída pelos vários intervenientes educativos (professores, alunos, pais /EE) à realização dos TPC;
- Identificar as finalidades da solicitação dos TPC;
- Analisar o tipo de TPC mais frequentemente solicitado pelos professores;
- Averiguar qual é a área curricular dominante na solicitação dos TPC;
- Verificar quais são as preferências dos alunos no que diz respeito aos TPC;

- Identificar quais são as principais vantagens e desvantagens dos TPC na perspetiva dos diversos intervenientes educativos;
- Verificar como é que os pais/EE colaboram na realização dos TPC e quais são as principais dificuldades sentidas.

2.2. Hipóteses

Tendo em conta o problema e os objetivos da investigação, tornou-se oportuno enunciar algumas hipóteses, a fim de verificar a associação de algumas variáveis com interesse para o presente estudo, de modo a extrair as devidas conclusões.

Como é mencionado por Fortin (2003), a hipótese “é um enunciado formal de relações previstas entre duas ou mais variáveis” (p.102). Estas hipóteses poderão vir a ser, ou não, confirmadas.

Assim, foram formuladas três hipóteses, no que diz respeito à perspetiva dos alunos sobre os TPC:

- Hipótese 1: A decisão de fazer os TPC está associada ao gosto pela sua realização;
- Hipótese 2: A decisão de fazer os TPC está associada ao tempo gasto na sua realização;
- Hipótese 3: A decisão de fazer os TPC está associada à perceção de ter, ou não, tempo para realizar outras atividades.

2.3. Tipo de investigação

A investigação visa conhecer, de modo mais aprofundado, qual é a perceção dos professores, alunos e pais/ EE, sobre os TPC no 1.º CEB.

Neste sentido, foi realizado um estudo de carácter descritivo, que recorreu ao inquérito por questionário como técnica privilegiada de recolha de dados. Como refere Fortin (2003), “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p. 161).

Esta investigação enquadra-se no paradigma quantitativo, que fornece conhecimentos objetivos no que diz respeito às variáveis em estudo. Antes de iniciar o trabalho, o investigador deve elaborar um plano de investigação estruturado, no qual devem estar bem explícitos todos os procedimentos de pesquisa. O propósito de uma investigação deste tipo, segundo Carmo e Ferreira (1998), consiste “essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições, recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos” (p.178). Como é salientado por estes autores, o

objetivo deste tipo de investigação é o de generalizar os resultados a uma determinada população a partir da amostra.

2.4. Amostras e sua caracterização

A investigação teve como população alvo, todos os professores e os alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu, bem como os pais/EE desses mesmos alunos.

Foram inquiridos alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, dado que, neste nível de ensino, possuem já uma maior experiência na realização de TPC e têm mais facilidade em responder ao questionário.

A população era composta pelos professores do 3.º e 4.º anos do referido Agrupamento (n=18), respetivos alunos (n= 325), bem como pais/EE destes alunos. Dada a elevada taxa de resposta, obtivemos 17 questionários de professores, 299 de alunos e 273 de pais/EE. Depois de uma primeira análise, foi necessário excluir alguns questionários de alunos (17) e de pais/EE (11), por não terem sido completados, ou por não responderem convenientemente ao solicitado.

Desta forma, as amostras ficaram constituídas por 17 professores, 282 alunos e 262 pais/EE.

Tabela 2
Caracterização da amostra de professores

Características		N	%
Sexo	Feminino	16	94,1
	Masculino	1	5,9
Idade (anos)	35-40	2	12,5
	41-45	2	12,5
	46-50	4	25,0
	51-55	5	31,3
	56-60	3	18,7
Tempo de serviço (anos)	10-20	5	31,3
	21-30	7	43,7
	31-40	4	25,0
Habilitações académicas	Licenciatura	14	82,3
	Mestrado	2	11,8
	Doutoramento	1	5,9

n=17 professores

Como se pode observar na Tabela 2, dos 17 professores inquiridos só um é do sexo masculino. As suas idades estão compreendidas entre os 35 e os 60 anos. A grande maioria dos inquiridos (75%) tem 46 ou mais anos; os restantes têm idade igual ou inferior a 45 anos. A idade média é de 49,68 anos e o desvio padrão de 6,12.

Averiguou-se ainda que o tempo de serviço docente varia entre os 10 e os 40 anos, sendo que 5 professores (31,2%) têm até 20 anos de serviço e os restantes 11 (68,8%) têm 21 ou mais anos de serviço. É de destacar que, na sua grande maioria, os professores têm uma longa experiência profissional docente.

A grande maioria dos professores (82,3%) tem a licenciatura, uma menor percentagem (11,8%) tem o mestrado e apenas uma docente possui o doutoramento.

Tabela 3
Caracterização da amostra de alunos

Características		N	%
Sexo	Feminino	145	51,4
	Masculino	137	48,6
Idade (anos)	8-10	274	97,2
	11-12	8	2,8

n= 282

Do total de 282 alunos, 51,4% são do sexo feminino e os restantes 48,6% são do sexo masculino. Como se constata, a amostra é equilibrada, por sexos. As suas idades estão compreendidas entre os 8 e os 12 anos, sendo que a grande maioria (97,2%) tem entre 8 e 10 anos de idade e apenas 8 alunos (2,8%) têm 11 ou 12 anos de idade (cf. Tabela 3). A idade média dos alunos é de 8,8 anos e o desvio padrão de 0,77.

No que diz respeito aos pais/EE inquiridos, a grande maioria (83,2%) é do sexo feminino e os restantes (16,8%) são do sexo masculino (cf. Tabela 4).

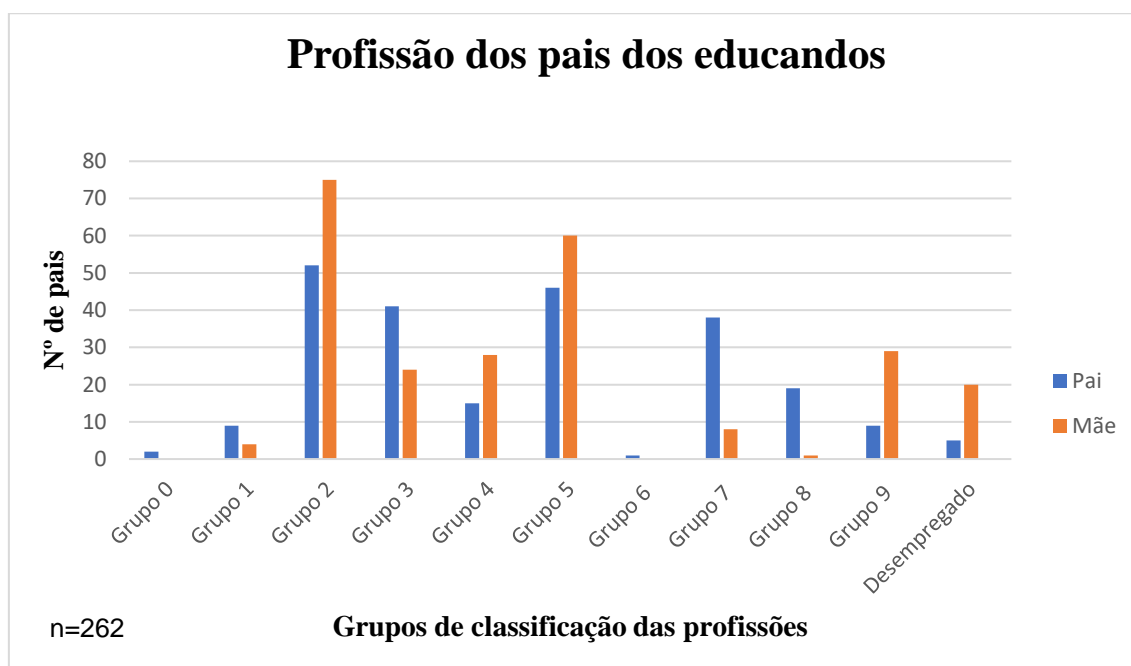
A idade dos pais/EE varia entre os 25 e os 67 anos. A grande maioria (65,9%) dos pais/EE apresenta uma idade compreendida entre os 36 e os 45 anos e uma menor percentagem (23,8% e 9,9%) tem idades compreendidas, respetivamente, entre os 25 e os 35 anos, e entre os 46 e os 55 anos. A idade média é de 39,1 anos e o desvio padrão de 5,49.

Tabela 4
Caracterização da amostra de pais /EE

Características		N	%
Sexo	Feminino	218	83,2
	Masculino	44	16,8
Idade (anos)	25-35	60	23,8
	36-45	166	65,9
	46-55	25	9,9
	56-65	-	-
	66-75	1	0,4
Grau de parentesco	Pai	44	16,8
	Mãe	217	82,8
	Avô/Avó	1	0,4

n=262

Relativamente ao grau de parentesco para com o educando, verificou-se que, na sua esmagadora maioria (82,8%) corresponde à mãe; o pai é o encarregado de educação para 16,8% dos inquiridos e o avô/avó é mencionado apenas uma vez.



Grupo 0- Profissões das Forças Armadas; Grupo 1- Representantes do poder legislativo e de órgãos; Grupo 2 Especialistas das atividades intelectuais e científicas (professores, médicos, enfermeiros); Grupo 3- Técnicos e profissões de nível intermédio; Grupo 4- Pessoal administrativo; Grupo 5- Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção; Grupo 6- Agricultores e trabalhadores qualificados; Grupo 7- Trabalhadores qualificados da indústria; Grupo 8- Operadores de instalações e máquinas; Grupo 9- Trabalhadores não qualificados.

Fonte: INE (2010)

Gráfico 1. Profissão dos pais dos educandos

No que concerne à profissão dos pais dos educandos, relativamente à mãe, a maioria exerce funções inseridas no grupo 2 (Especialistas das atividades intelectuais e científicas: professores, médicos, enfermeiros), logo seguidas do grupo 5, referente a funções como trabalhadoras de serviços pessoais ou de proteção. Em menor número, temos mães que desempenham funções no grupo 9 (trabalhadores não qualificados) e no grupo 4 (pessoal administrativo). Com uma menor expressão, temos as mães que exercem funções no grupo 3 (técnicos e profissões de nível intermédio).

No que concerne ao pai, a maioria exerce funções no grupo 2 e no grupo 5, tal como aconteceu com as mães. Comparativamente, em menor número, seguem-se as funções referentes ao grupo 3 (técnicos e profissões de nível intermédio) e ao grupo 7 (trabalhadores qualificados da indústria) e depois as do grupo 8 (operadores de instalações e máquinas).

Tabela 5
Habilitações académicas dos pais/EE

Habilitações Académicas	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
Não sabe ler nem escrever	-	-	3	1,2
Sabe ler e escrever, mas não tem diploma	1	0,4	1	0,4
Ensino Básico (tem o 4.º ano)	7	3,1	6	2,4
Ensino Básico (tem o 6.º ano)	37	16,5	20	8,2
Ensino Básico (tem o 9.º ano)	38	17	41	16,8
Ensino secundário (tem o 11.º ou 12.º ano)	71	31,7	67	27,3
Curso superior	64	28,6	102	41,7
Outra	6	2,7	5	2,0

n= 261

Relativamente às habilitações académicas, no caso dos encarregados de educação–pai, a maior percentagem (31,7%) possui o ensino secundário, seguindo-se os que têm um curso superior (28,6%). Em percentagens semelhantes (16,5% e 17%) temos os pais que possuem o 6.º ano e o 9.º ano, respetivamente. Em reduzida percentagem, temos os pais que têm o 4.º ano (3,1%), ou outras habilitações (2,7%).

Não é observado nenhum pai que não saiba ler nem escrever e apenas um assinalou que sabe ler e escrever, mas não tem diploma.

No que diz respeito aos encarregados de educação–mãe, a grande maioria (41,7%) possui um curso superior, seguindo-se as que têm o ensino secundário (27,3%) e depois as que têm o 9.º ano de escolaridade (16,8%). Em menor percentagem, temos as mães com o 6.º ano (8,2%), com o 4.º ano de escolaridade (2,4%), ou outras habilitações (2,0%). Ainda é possível verificar que uma mãe sabe ler e escrever, mas não tem diploma e três (1,2%) referem que não sabem ler nem escrever.

Na amostra de pais/EE, apenas um dos inquiridos se apresentou como sendo o Avô, possuindo o 4.º ano de escolaridade.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a obtenção dos dados necessários à investigação, recorreremos à pesquisa documental e ao inquérito por questionário.

A pesquisa documental visa selecionar, tratar e interpretar informação existente em documentos existentes em diversos suportes (escrito, áudio, vídeo) com o objetivo de retirar destes alguma informação pertinente (Carmo & Ferreira, 1998). Neste estudo pesquisaram-se documentos referentes ao Agrupamento, tais como, o Projeto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno, o Plano de ação estratégica e o projeto direcionado para a relação escola/família.

O inquérito por questionário foi a técnica de recolha de dados privilegiada neste estudo. Escolhemos esta técnica por considerarmos que seria a mais vantajosa para obter um grande número de respostas e pelo facto de ser anónimo. Desta forma, os inquiridos não se sentiram intimidados em expressar aquilo que pensavam. Uma outra das razões foi o facto de esta técnica facilitar a posterior organização e análise dos dados.

O questionário é um instrumento de pesquisa muitas vezes usado pelos investigadores, quando estes pretendem utilizar uma técnica de recolha de dados bastante estruturada e organizada e que necessita de respostas escritas por parte dos sujeitos (Fortin, 2003).

Para elaborar um bom questionário é necessário listar todas as variáveis em estudo, especificar o número de perguntas para medir cada uma delas, escrever uma versão inicial, decidir quais as técnicas estatísticas adequadas, tendo em conta o tipo

de hipóteses, escrever as instruções para informar os respondentes e planear as secções do questionário (Hill & Hill, 2002).

Para a investigação ser coerente com os objetivos pretendidos, foram elaborados três questionários dirigidos a cada um dos participantes do estudo (professores, alunos, pais/EE), a fim de compararmos as suas perceções a respeito dos TPC.

Estes questionários são da nossa autoria, pois só colocando questões pertinentes e indo ao encontro dos objetivos formulados, conseguimos obter as respostas adequadas ao nosso estudo. Para a elaboração dos mesmos, tivemos em atenção os questionários dos professores e alunos, constantes no relatório final de estágio de Costa (2014). Durante a sua elaboração, contactámos a colega em causa por e-mail, de forma a obter a sua permissão para utilizar algumas das questões, com as devidas alterações (cf. Anexo F).

Aquando da elaboração dos questionários houve aspetos que tivemos em consideração, tais como: i) utilização de uma linguagem adequada aos inquiridos; ii) colocação de perguntas curtas, de forma a serem mais fáceis de interpretar e de responder; iii) formulação de um maior número de respostas de escolha múltipla e poucas questões de resposta aberta, de modo a facilitar o seu preenchimento; iv) determinação da ordem das perguntas.

Os questionários são compostos, na sua maioria, por questões fechadas, sendo em número reduzido as de resposta aberta. Tivemos especial cuidado na escolha das questões iniciais, pois, tal como é referido por Ghiglione e Matalon (1993), as mesmas são muito importantes, uma vez que, “são elas que indicam às pessoas inquiridas o estilo geral do questionário, o género de resposta que delas se espera e o tema que vai ser abordado” (p.123). Com estas questões iniciais pretendeu-se também criar alguma empatia com os inquiridos.

O questionário aos docentes encontra-se dividido em duas partes: a primeira, visa fazer uma caracterização sociodemográfica dos professores e, a segunda parte, procura conhecer a opinião dos inquiridos sobre os TPC. Esta segunda parte começa com uma questão prévia sobre se os professores solicitam, ou não, trabalhos. Em caso de resposta negativa, a participação dos docentes terminaria nesse item. O questionário é composto por quinze questões, na sua maioria questões fechadas, sendo quatro de resposta aberta. (cf. Anexo G).

O questionário aos alunos também está dividido em duas partes: a primeira refere-se à caracterização sociodemográfica dos inquiridos e a segunda à opinião dos alunos acerca dos TPC. Esta segunda parte é constituída por vinte e uma questões, das quais três são de resposta aberta (cf. Anexo H).

No que concerne ao questionário aos pais/EE, tal como os outros, é dividido em duas partes: a primeira é referente à caracterização sociodemográfica dos inquiridos e a segunda à opinião dos pais/EE acerca dos trabalhos para casa. Esta segunda parte é constituída por treze questões, das quais duas são de resposta aberta (cf. Anexo I).

De modo a verificar a correção e rigor dos questionários, realizou-se um pré-teste a seis professores, seis alunos do 3.º e 4.º ano e respetivos pais/EE. Estes sujeitos não vieram, posteriormente, a fazer parte do estudo. Este procedimento foi importante, pois, como é referido por Ghiglione e Matalon (1993), quando se conclui a elaboração do instrumento de recolha de dados, “é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador” (p.172).

No final do pré-teste, verificou-se que os questionários estavam em condições de ser aplicados, pois não suscitaram dúvidas aos inquiridos.

2.6. Procedimento

Para a concretização desta investigação, foi necessário realizar algumas diligências, tais como, pedidos de autorização e consentimentos.

Começámos por fazer o pedido à Direção Geral da Educação (DGE), para a monitorização e aprovação da aplicação dos questionários em meio escolar. Num curto intervalo de tempo, recebemos a resposta da DGE, dizendo que “o pedido de autorização do inquérito n.º 0565300001, com a designação *Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Questionário aos alunos; Questionário aos pais/encarregados de educação*, registado em 12-10-2016, foi aprovado (cf. Anexo J).

De seguida, solicitou-se ao Diretor do Agrupamento a permissão para a realização do estudo empírico, sendo explicado em que consistia a investigação e seus propósitos (cf. Anexo K) e entregando-lhe um exemplar de cada um dos questionários.

Posteriormente, contactámos a Coordenadora do 1.º CEB do Agrupamento para diligenciar sobre a melhor forma de aplicar os questionários aos professores, alunos e respetivos pais/EE.

Por fim, solicitámos aos pais/EE o consentimento informado para a participação dos seus educandos na investigação a realizar sobre os TPC (cf. Anexo L).

Após as devidas autorizações, procedemos à distribuição dos questionários em cada uma das 10 escolas do Agrupamento, entregando-os pessoalmente aos professores e aos alunos. Entregámos também aos alunos os questionários para os

pais/EE preencherem. Passados 15 dias voltámos às escolas para recolher os questionários anteriormente distribuídos.

Verificou-se uma grande recetividade dos professores, dos alunos e dos pais/EE ao preenchimento dos questionários, o que facilitou a tarefa de aplicação dos mesmos e contribuiu para a elevada taxa de respostas.

2.7. Tratamento e análise dos dados

Depois de terminada a fase de recolha de dados, seguiu-se a sistematização e análise dos mesmos, de modo a extrair as conclusões e a dar resposta ao problema.

Os dados quantitativos foram alvo de análise estatística, nomeadamente, através do cálculo de frequências absolutas e relativas, médias e desvios-padrão, entre outros.

Segundo Reis (2010), a frequência absoluta “é a quantidade de vezes que esse valor aparece em todos os dados observados” (p. 294); a frequência relativa “é a quantidade de vezes que esse valor aparece em relação ao total de dados da população ou amostra estudada” (p. 295).

Após o resumo e sistematização dos dados, procedemos à sua organização em tabelas, de modo a facilitar a leitura dos mesmos. Nestas, designámos por “N” as frequências absolutas e com o símbolo “%” as frequências relativas percentuais.

Para a análise estatística, utilizou-se o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 24. Escolheu-se este programa pela sua capacidade de tratamento e análise dos dados. Segundo Laureano e Botelho (2012), o SPSS apresenta “diversas vantagens, como a flexibilidade para diferentes naturezas de variáveis, facilidade de utilização, sendo um programa muito amigável, com diversos níveis de complexidade, ..., possibilitando a elaboração de relatórios, quer pelo próprio programa, quer por uma articulação com um processador de texto” (p. 17).

Recorremos também à estatística inferencial quando pretendemos aferir a existência de relações estatisticamente significativas entre variáveis, aceitando como significativas as diferenças associadas a um valor de $p < 0.05$ (Howell, 1982).

Uma vez que as variáveis em comparação eram ambas nominais foi utilizado o teste do Qui-quadrado (χ^2). Neste âmbito, verificou-se também o cumprimento dos pressupostos requeridos, ou seja, “que nenhuma célula da tabela tenha frequência esperada inferior a 1 e que não mais do que 20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades” (Pestana & Gageiro, 2000, p.103).

Os dados qualitativos obtidos foram objeto de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2015), a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

Seguindo a orientação da autora citada, procedemos primeiro a uma leitura exploratória das respostas fornecidas, para depois definirmos as categorias e os respetivos indicadores, que dispusemos em tabelas para o registo e organização dos dados.

3. Apresentação dos dados

Nesta secção, apresentam-se todos os resultados obtidos através da análise dos questionários aos professores, alunos e pais/EE. Os dados são expostos com recurso a tabelas e gráficos, acompanhados de uma breve descrição do que é evidenciado nos mesmos.

Os dados apresentados, em geral, seguem a organização das questões presentes nos questionários, sendo feita de acordo com a seguinte sequência: respostas dos professores, dos alunos e, por fim, dos pais/EE.

3.1. Dados relativos aos documentos orientadores do Agrupamento

Após a análise aos documentos referentes ao Agrupamento onde foi realizado o estudo empírico, como o Projeto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno, o Plano de Ação Estratégica e o projeto direcionado para a relação escola/família, podemos constatar que só o último documento referido fazia alusão aos TPC mais propriamente à temática do estudo.

Como foi possível constatar, este projeto tem como finalidade contribuir para a melhoria do desempenho escolar e educativo dos alunos, promovendo a construção de uma relação próxima e positiva entre a escola e o meio envolvente, mais especificamente, com a participação dos pais/EE na escola e no percurso escolar dos seus educandos.

O presente projeto tem como objetivos específicos: promover uma participação ativa dos representantes dos pais; incrementar a comunicação entre a escola e as famílias; contribuir para o desenvolvimento de competências educativas; construir um espaço de reflexão conjunta entre pais/EE e professores; e contribuir para o desenvolvimento e uniformização de uma linguagem educativa e relacional na comunidade escolar e comunidade educativa.

De forma a atingirem os objetivos propostos, são realizadas sessões, abordando diversas temáticas, recorrendo a especialistas e a pessoas informadas acerca do assunto. Estas são planeadas e sugeridas pela equipa responsável, mas tendo sempre em conta a opinião dos pais/EE acerca dos assuntos que gostariam que fossem abordados, sendo que, no final de cada sessão, é questionado aos presentes qual o tema que consideram relevante para ser debatido na sessão seguinte.

Em duas dessas sessões foi abordado o tema “Orientação para o estudo”, uma delas em 2013, onde foi apresentado aos pais/EE e professores, um conjunto de “dicas” úteis, aquando da orientação do estudo do seu educando ou aluno (cf. Anexo

M). Em 2014, foi realizada uma outra sessão sobre a mesma temática, desta vez só direcionada para pais/EE, onde volta a ser feita referência ao apoio e estratégias a adotar na hora do estudo (cf. Anexo N).

Desta forma, podemos concluir que o Agrupamento se preocupa em atrair os pais/EE à escola, não somente aquando da entrega das avaliações, mas fazer com que estes tenham um papel ativo na vida escolar dos educandos e, também, para que possam ver a escola como um esteio para conseguirem ultrapassar possíveis dificuldades.

3.2. Dados relativos aos professores

- **Trabalhos para casa e sua importância**

Os professores, quando questionados se solicitam TPC aos seus alunos, todos eles respondem afirmativamente.

Desta forma, torna-se pertinente a questão seguinte que diz respeito ao grau de importância atribuída aos TPC para a aprendizagem dos alunos. Assim, concluiu-se que 47,1% consideram os TPC importantes, 35,3% afirmam que os TPC são muito importantes e ainda 17,6% asseveram que os TPC são bastante importantes. É de ressaltar que nenhum professor respondeu que os TPC são nada ou pouco importantes, como podemos verificar na Tabela 6.

Tabela 6
Grau de importância atribuído aos TPC

Grau de importância	N	%
Nada importante	-	-
Pouco importante	-	-
Importante	8	47,1
Bastante importante	3	17,6
Muito importante	6	35,3
Total	17	100,0

Aquando do questionamento acerca da solicitação de TPC, a grande maioria dos professores (70,5%) refere que marca TPC todos os dias e, em igual percentagem (11,8%), temos os professores que afirmam que marcam TPC 4 vezes por semana, ou 3 vezes por semana; apenas um professor (5,9%) solicita TPC aos alunos 2 vezes por

semana. Nenhum dos inquiridos escolheu a opção 1 vez por semana. É de ressaltar o facto de 14 dos 17 professores inquiridos solicitarem TPC todos os dias, ou 4 vezes por semana, como é possível de constatar na Tabela 7.

Tabela 7
Frequência de solicitação dos TPC

Frequência de solicitação	N	%
1 vez por semana	-	-
2 vezes por semana	1	5,9
3 vezes por semana	2	11,8
4 vezes por semana	2	11,8
Todos os dias	12	70,5
Total	17	100,0

Como podemos verificar na Tabela 8, mais de metade dos professores (64,7%) solicita TPC diferentes aos alunos, sendo de apenas 35,3% a percentagem de inquiridos que solicita TPC iguais a todos os alunos.

Tabela 8
Solicitação de TPC diferenciados aos alunos

Solicita TPC iguais a todos os alunos	N	%
Sim	6	35,3
Não	11	64,7
Total	17	100,0

Deste modo, tornou-se pertinente questionar as razões pelas quais solicitam TPC diferentes aos alunos. Depois da análise de conteúdos das respostas, verificou-se que os professores apresentam várias razões como se pode observar na Tabela 9. Estas razões prendem-se com a necessidade de proceder à diferenciação pedagógica para uma maior aprendizagem, seja em virtude de existirem na turma alunos com NEE (46,2%), com diferentes níveis de escolaridade (46,2%), ou de etnia cigana (7,6%).

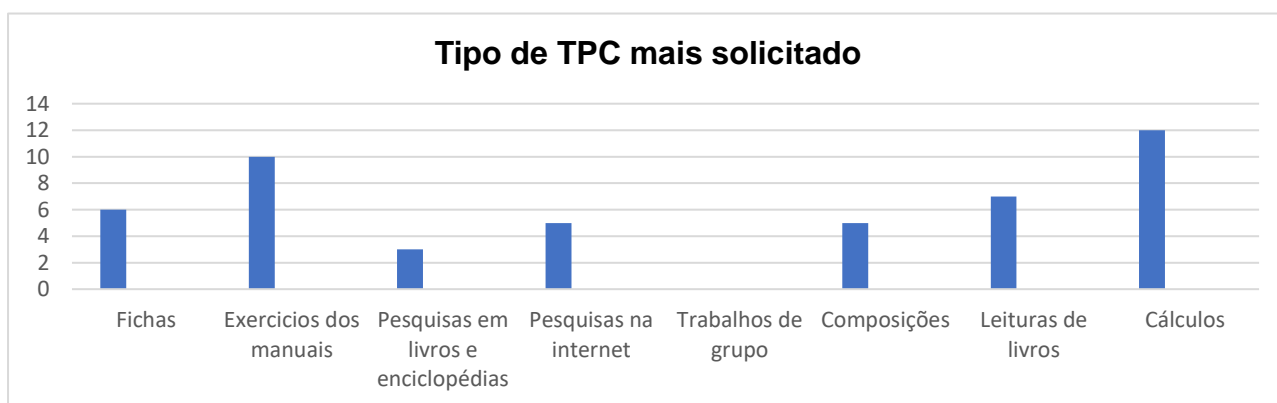
Tabela 9

Razões porque solicitam TPC diferenciados

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Nº de respostas	%
Diferenciação pedagógica	NEE	“Tendo alunos com NEE os TPC são diferenciados”	6	46,2
	Etnia cigana	“Os alunos são de etnia cigana”	1	7,6
	Diferentes níveis de escolaridade	“Na turma existem alunos em níveis diferentes”	6	46,2
Total			13	100,0

- **Tipos de TPC solicitados**

Nesta linha, torna-se fundamental saber os tipos de TPC que os professores solicitam nas suas práticas letivas. Como se pode observar no Gráfico 2, os TPC mais solicitados são os cálculos e os exercícios dos manuais, seguindo-se a leitura de livros e a resolução de fichas. Em idêntica proporção temos as composições e as pesquisas na Internet. Verifica-se que os TPC menos solicitados são as pesquisas em livros e enciclopédias dado que, cada vez mais, o computador está presente no dia a dia dos alunos.



n=17 professores

Gráfico 2. Tipos de TPC mais solicitados pelos professores

Visto que uma percentagem razoável de docentes solicita como TPC pesquisas na Internet, torna-se pertinente saber se os mesmos consideram importante o recurso à Internet na resolução dos TPC.

Desta forma verificou-se que 68,7% dos docentes afirmam que não é importante o recurso à Internet na resolução dos TPC e apenas 31,3% referem que sim.

Tabela 10
Importância da Internet na resolução dos TPC

Importância do recurso à Internet	N	%
Sim	5	31,3
Não	11	68,7
Total	16	100,0

Foi também solicitado que, independentemente da sua resposta, justificassem a sua opção. Assim, dos 11 professores que referiram que não é importante, 2 reiteraram a opinião de que a Internet não é um recurso que ajude o aluno, 2

afirmaram que só a consideram importante em trabalhos de pesquisa e outros 3 fizeram referência ao facto de nem todos os alunos terem acesso a este recurso tecnológico.

Dos 5 professores que consideram importante o recurso à Internet na resolução dos TPC, 3 justificaram a sua resposta referindo que é importante para esclarecer dúvidas e fazer pesquisas e um ainda refere que é importante, mas por vezes não solicita porque muitos alunos não têm acesso em casa.

- **Os TPC nas várias áreas curriculares**

Tabela 11

Frequência com que solicitam TPC nas várias áreas curriculares

Áreas Curriculares	Nunca		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Matemática	-	-	5	29,4	12	70,6	-	-
Português	-	-	3	17,6	14	82,4	-	-
Estudo do Meio	-	-	13	76,5	4	23,5	-	-
Expressões	5	31,3	10	62,4	1	6,3	-	-

Como se pode verificar na Tabela 11, as áreas curriculares de Português e de Matemática são aquelas em que os professores solicitam mais frequentemente TPC, não se registando qualquer resposta na opção nunca.

Na área de Estudo do Meio, a grande maioria dos professores solicita TPC algumas vezes (76,5%), sendo uma minoria (23,5%) que afirma que o faz muitas vezes.

A área das Expressões é aquela em que menos vezes são solicitados TPC: 62,4% referem que o fazem algumas vezes e só 6,3%, muitas vezes. De salientar que, 5 docentes (31,3%) admitem que nunca marcam TPC na área das Expressões.

Tabela 12

Razões pelas quais solicitam mais TPC em algumas áreas curriculares

Categorias	Indicadores	N.º de respostas	%
Praticar	“Praticar algumas matérias”	2	11,8
Reforçar a aprendizagem/ Consolidar	“Áreas que necessitam de mais exercícios”	4	23,4
Criar hábitos de estudo	“Para habituar ao estudo em casa”	2	11,8
Desenvolver áreas fundamentais	“Porque são áreas fundamentais”	9	53,0
Total		17	100,0

Na Tabela 12 podemos encontrar as razões mencionadas pelos professores para justificar a marcação de mais TPC em algumas áreas disciplinares do que noutras: mais de metade das respostas (53%) têm a ver com a necessidade de desenvolver áreas fundamentais; outras remetem para a importância de reforçar a aprendizagem/consolidar (23,4%), outras ainda para necessidade de praticar (11,8%) e de criar hábitos de estudo (11,8%).

- **Verificação e valorização dos TPC**

No que concerne à regularidade na verificação dos TPC, a esmagadora maioria dos docentes inquiridos (82,4%) afirma que verifica sempre ou quase sempre os TPC. Apenas 3 docentes (17,6%) referem que o fazem muitas vezes (cf. Tabela 13).

Tabela 13

Frequência com que verificam se os alunos realizam os TPC

Verificação dos TPC	N	%
Nunca ou raramente	-	-
Algumas vezes	-	-
Muitas vezes	3	17,6
Sempre ou quase sempre	14	82,4
Total	17	100,0

Tabela 14

Atribuição de algum tipo de recompensa aos alunos que realizaram os TPC

Atribuição de algum tipo de recompensa	N	%
Sim	6	37,5
Não	10	62,5
Total	16	100,0

Na linha da verificação dos TPC tornou-se pertinente questionar os docentes se atribuíam alguma recompensa aos alunos que realizaram os TPC. Como se pode observar na Tabela 14, a grande maioria dos docentes (62,5%) afirma que não atribui qualquer tipo de recompensa, enquanto que só pouco mais de um terço (37,5%) refere que sim.

Tabela 15

Tipo de recompensa concedida aos alunos que realizaram os TPC

Categorias	Indicadores	N.º de respostas
Reforço positivo	“Elogios positivos, parabéns”	3
Recompensa palpável	“Minutos extra no intervalo” “Um reбуçado, uma esferográfica”	2
Avaliação	“Irei ter em conta se o aluno fez ou não os TPC na sua avaliação global”	4
Total		9

Na Tabela 15, podemos encontrar alguns exemplos de recompensas atribuídas pelos docentes aos alunos que realizaram os TPC. Podemos observar que, apesar de apenas 6 docentes responderem afirmativamente à questão colocada, foram mencionadas 9 recompensas no total de respostas.

Por ordem decrescente do número de menções temos: ter em conta se o aluno fez, ou não, os TPC na sua avaliação global (4 menções); na hora da verificação dos trabalhos fazer um elogio (e.g., “parabéns”) servindo como reforço positivo para posteriores trabalhos (3 menções); conceder uma recompensa palpável, como um reбуçado, uma esferográfica, ou minutos extra no intervalo (2 menções).

Tabela 16

Tempo, em média, por dia, que os alunos devem dedicar à realização dos TPC

Duração da realização dos TPC	N	%
Até 30 minutos	11	64,7
De 30 minutos a 1 hora	6	35,3
De 1 a 2 horas	-	-
Mais de 2 horas	-	-
Total	17	100,0

Relativamente ao tempo que os alunos devem dedicar à realização dos TPC, 64,7% dos docentes assinalaram a opção até 30 minutos e 35,3% a opção de 30 minutos a 1 hora. Nenhum docente selecionou as opções 1 a 2 horas e mais de 2 horas (cf. Tabela 16).

- **Opinião dos professores acerca dos TPC**

Foi pedido aos professores a sua opinião a respeito de algumas afirmações sobre os TPC (cf. Tabela 17). Como se pode constatar, a maioria dos inquiridos concorda totalmente (52,9%), ou concorda (47,1%), que os TPC permitem desenvolver o sentido de responsabilidade dos alunos.

De salientar também que os professores concordam (52,9%), ou concordam totalmente (47,1%), que os TPC são importantes para consolidarem os assuntos abordados nas aulas e, ainda, concordam (52,9%), ou concordam totalmente (41,2%), que são importantes para melhorar os resultados escolares.

De referir que apenas um professor discorda e um outro não tem opinião relativamente à afirmação de que os TPC permitem desenvolver a autonomia dos alunos já que a esmagadora maioria concorda (41,2%), ou concorda totalmente (41,1%) com esta afirmação.

Os professores discordam (35,3%), ou discordam totalmente (41,2%), que os TPC são uma perda de tempo “livre” para os alunos e também discordam (64,7%), ou discordam totalmente (5,9%), que todo o trabalho escolar deveria se realizado na escola.

Já em relação à afirmação de que os pais/EE têm um papel fundamental no apoio à resolução dos TPC, a maioria dos professores concorda (47,1%), ou concorda

totalmente (23,5%), havendo 2 professores que discordam totalmente e 3 que não concordam nem discordam.

Tabela 17
Opinião dos professores sobre os TPC

Afirmações	Discordo totalmente		Discordo		Não concordo Nem discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares.	-	-	-	-	1	5,9	9	52,9	7	41,2
Todo o trabalho escolar deveria ser realizado na escola.	1	5,9	11	64,7	3	17,6	1	5,9	1	5,9
Os TPC são importantes para consolidar os assuntos abordados nas aulas.	-	-	-	-	-	-	9	52,9	8	47,1
Os TPC permitem desenvolver a autonomia dos alunos.	-	-	1	5,9	1	5,9	7	41,2	8	47,1
Os TPC permitem desenvolver o sentido de responsabilidade dos alunos.	-	-	-	-	-	-	8	47,1	9	52,9
Os TPC são uma perda de tempo "livre" para os alunos.	7	41,2	6	35,3	3	17,6	1	5,9	-	-
Os pais/encarregados de educação têm um papel fundamental no apoio à resolução dos TPC.	2	11,8	-	-	3	17,6	8	47,1	4	23,5

3.3. Dados relativos aos alunos

- **TPC e sua importância**

Todos os alunos inquiridos mencionam o facto de os professores solicitarem TPC.

Tabela 18
Sentimento relativo aos TPC

Gosto em relação aos TPC	N	%
Não gosto	12	4,3
Gosto pouco	85	30,1
Gosto muito	184	65,6
Total	281	100,0

Como se pode verificar na Tabela 18, uma grande percentagem de alunos (65,6%) afirma que gosta muito de realizar os TPC. Contudo, 30,1% escolheram a opção “gosto pouco” e 4,3% referem que não gostam de TPC, o que significa que cerca de um terço dos alunos não nutre um sentimento positivo em relação aos TPC.

Tabela 19
Realização dos TPC

Realização dos TPC	N	%
Sim	218	77,6
Não	-	-
Às vezes	63	22,4
Total	281	100,0

Questionados sobre se realizam sempre os TPC, a grande maioria dos alunos (77,6%) refere que sim, mas alguns (22,4%) afirmam que só às vezes. É de salientar o facto de nenhum dos alunos afirmar que não realiza os TPC.

- **Tipos de TPC e a preferência dos alunos**

Tabela 20
Frequência de realização dos vários tipos de TPC

Tipos de TPC	Nunca		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fichas	1	0,4	148	52,5	67	23,7	66	23,4
Exercícios dos manuais	10	3,5	94	33,4	101	35,8	77	27,3
Pesquisas na Internet	47	16,7	177	63,0	20	7,1	37	13,2
Pesquisas em Livros ou enciclopédias	94	33,5	131	46,6	24	8,5	32	11,4
Trabalhos de grupo	62	22,0	163	57,8	18	6,4	39	13,8
Composições	8	2,9	131	47,1	92	33,1	47	16,9
Leituras	5	1,8	70	25,5	110	40,2	89	32,5
Inquéritos à família	77	29,5	116	44,4	26	10,0	42	16,1

Como é evidente na Tabela 20, os alunos realizam vários tipos de TPC, com uma frequência variável.

Da listagem apresentada, destaca-se a leitura, que os alunos referem realizar muitas vezes (40,2%), sempre (32,5%), ou algumas vezes (25,5%). Apenas 5 alunos (1,8%) afirmam que nunca realizam este tipo de TPC.

Seguem-se os exercícios dos manuais e as fichas, que os alunos afirmam realizar muitas vezes (35,8% e 52,5%, respetivamente). De referir que 10 alunos (3,5%) admitem que nunca fazem exercícios dos manuais e um outro refere que nunca faz fichas.

No que diz respeito a pesquisas, 63% realizam algumas vezes pesquisas na Internet e 46,6% em livros ou enciclopédias. Contudo, uma percentagem significativa afirma nunca ter realizado pesquisas na Internet, nem em livros ou enciclopédias (16,7% e 33,5%, respetivamente). De salientar que são em percentagem inferior os

que admitem fazer essas pesquisas muitas vezes (7,1% e 8,5%, respetivamente) e sempre (13,2% e 11,4%, respetivamente).

Relativamente à solicitação de composições, 47,1% dos inquiridos referem ser solicitados algumas vezes, 33,1% muitas vezes, 16,9% sempre e, ainda, 2,9% mencionam nunca ter realizado uma composição como TPC.

No que concerne aos trabalhos de grupo, a maioria (57,8%) afirma realizar este tipo de trabalhos algumas vezes e apenas uma minoria admite realizar trabalhos de grupo muitas vezes (6,4%), ou sempre (13,8%). De referir que 22,0% dos alunos admitem nunca ter realizado trabalhos de grupo como atividades de TPC.

No que diz respeito aos inquéritos à família, 10% referem ter realizado muitas vezes, 16,1% sempre, e 44,4% algumas vezes. No entanto, 29,5% declaram nunca o ter feito.

Treze alunos referiram uma outra opção de TPC, como exercícios passados no quadro, por exemplo, contas (3), perguntas sobre os conteúdos abordados (4), solicitação de desenhos/pinturas (3), resumos da matéria (1), elaboração de textos (1) e recolha de folhas (1).

Questionados os alunos sobre o tipo de TPC que os professores costumam solicitar, tornou-se pertinente saber quais os TPC que estes gostariam que os professores lhes solicitassem. Através da análise de conteúdo às respostas obtidas, extraíram-se os seguintes dados apresentados na Tabela 21.

A maioria dos alunos (47,2%) gostaria que o professor lhe pedisse para “fazer desenhos”. Alguns dos alunos salientam que gostariam que o seu professor solicitasse TPC nas áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática (11,2%, 10,2% e 6,0%, respetivamente).

De registar também que 12,8% dos inquiridos referem que gostariam de realizar pesquisas no computador e 2,1% pesquisas em livros ou enciclopédias. Verifica-se que, em alguns casos, os docentes não solicitam aos alunos trabalhos de grupo, pois 6,4% afirma que gostariam de os fazer.

De acrescentar, que 8 dos alunos inquiridos apresentam outros tipos de TPC que gostariam de desenvolver, tais como, entrevistas, jogos didáticos, questionários à família, *powerpoints* e experiências.

Tabela 21

TPC que os alunos gostariam que o professor solicitasse

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de respostas	%
Trabalhos de grupo		“ Reunir em grupo para fazer um trabalho Sobre a escola”	15	6,4
Trabalhos de Pesquisa	Internet	“Pesquisas no computador”	30	12,8
	Livros/ enciclopédias	“ pesquisas em livros ou enciclopédias”	5	2,1
Exploração de conteúdos de determinadas áreas	Matemática	“Fichas de matemática para ver se fico melhor”	14	6,0
	Português	“ Mais TPC de Português”	27	11,5
	Estudo do Meio	“ TPC de Estudo do Meio”	24	10,2
	Línguas	“ Inglês”	1	0,4
	Expressões: pinturas...	“ Fazer desenhos”	111	47,2
Outros		“Entrevistas” “Jogos educativos” “ Questionários à Família” “ <i>powerpoints</i> ” “ Experiências”	8	3,4
Total			235	100,0

- **Os TPC nas várias áreas curriculares**

Tabela 22

Grau de frequência de realização de TPC

Grau de frequência dos TPC	N	%
1 vez por semana	8	2,8
2 vezes por semana	11	4,0
3 vezes por semana	11	4,0
4 vezes por semana	28	10,1
Todos os dias	220	79,1
Total	278	100,0

Relativamente à frequência de realização dos TPC, a esmagadora maioria dos alunos (79,1%) refere que realiza TPC todos os dias.

Uma menor percentagem (10,1%) afirma que realiza TPC 4 vezes por semana. Em percentagem igual (11%) temos os alunos que referem realizar TPC 2, ou 3 vezes por semana. Só 2,8% dos alunos afirmam realizar TPC 1 vez por semana (cf. Tabela 22).

Tabela 23

Frequência de realização dos TPC nas várias áreas curriculares

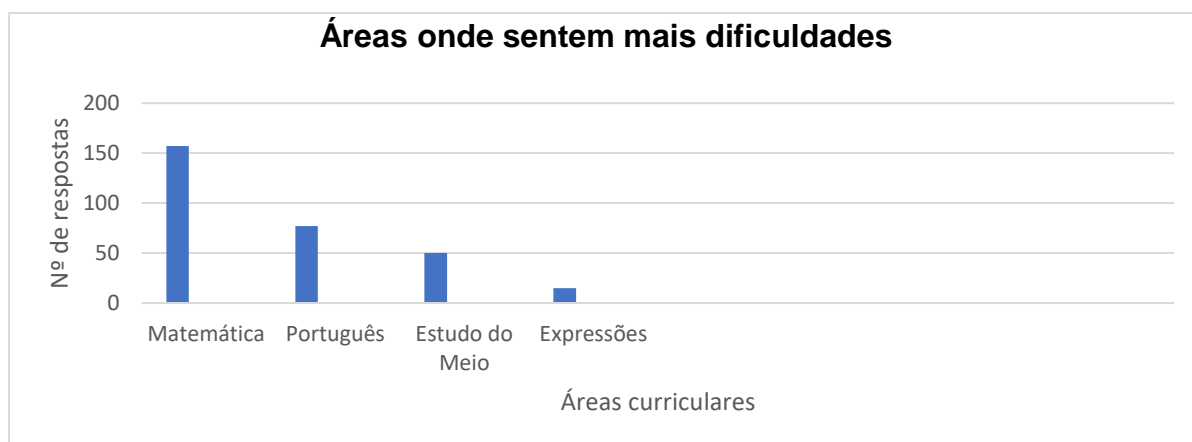
Áreas Curriculares	Nunca		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Matemática	2	0,7	77	27,5	119	42,5	82	29,3
Português	3	1,1	54	19,2	135	48,0	89	31,7
Estudo do Meio	9	3,2	124	44,3	74	26,4	73	26,1
Expressões	58	21,2	134	49,1	14	5,1	67	24,5

Quando questionados sobre a frequência de realização de TPC nas várias áreas curriculares, constata-se que, na Matemática, os alunos realizam TPC muitas vezes (42,5%), ou sempre (29,3%), sendo menor a percentagem dos que afirmam realizá-los algumas vezes (27,5%).

No que diz respeito à área do Português, os alunos afirmam realizar os TPC muitas vezes (48%), ou sempre (31,7%), sendo apenas uma minoria (19,2%) os que afirmam realizá-los algumas vezes.

Relativamente à área de Estudo do Meio, a maior parte dos alunos (44,3%) admite efetuar TPC algumas vezes, sendo em menor percentagem os que afirmam realizá-los muitas vezes (26,4%), ou sempre (26,1%).

No que concerne às Expressões, a maioria dos alunos (49,1%) refere que realiza algumas vezes TPC nesta área. Em contraponto, temos os que afirmam realizá-los muitas vezes (5,1%), ou sempre (24,5%). De salientar a percentagem assinalável (21,2%) de alunos que admite nunca realizar TPC nesta área.



N.º de respostas = 299

Gráfico 3. Áreas curriculares em que os alunos sentem mais dificuldades na realização dos TPC

Como se pode verificar no Gráfico 3, a área disciplinar em que os alunos sentem mais dificuldades na realização dos TPC, é sem dúvida, a área da Matemática, mencionada 157 vezes. Com um valor muito menor temos a área do Português, com 70 menções. Segue-se a área de Estudo do Meio referida por 50 alunos e, por último, a área das Expressões, com 15 respostas.

- **Local e apoio na realização dos TPC**

Tabela 24

Local onde os alunos realizam o TPC

Local	N	%
Casa	216	77,1
Casa de amigos	2	0,7
ATL	58	20,7
Outro local	4	1,4
Total	280	100,0

Pela análise da Tabela 24, pode-se constatar que a grande maioria dos alunos (77,1%) efetua os TPC em casa. Só uma pequena percentagem os realiza no ATL (20,7%), ou em casa dos amigos (0,7%). Quatro alunos referem outro local, nomeadamente a escola.

Tabela 25

Espaços da casa onde são realizados os TPC

Espaços da casa	N	%
Quarto	75	34,6
Sala	77	35,5
Cozinha	48	22,1
Escritório	17	7,8
Total	217	100,0

Em termos mais específicos são referidos os seguintes espaços da casa para a realização dos TPC: sala (35,5%), quarto (34,6%), cozinha (22,1%) e escritório (7,8%) (cf. Tabela 25).

Tabela 26

Ajuda na realização dos TPC

Ajuda nos TPC	N	%
Sim	224	80,6
Não	54	19,4
Total	278	100,0

Como podemos verificar na Tabela 26, a grande maioria dos alunos (80,6%) refere que é apoiado na realização dos TPC. Só uma pequena percentagem (19,4%) afirma que não tem qualquer apoio nos trabalhos.

Dos alunos que afirmaram ter ajuda na realização dos TPC, uma parte refere ser ajudada pela mãe (33,5%), ou pela mãe e pelo pai (22,5%), ou só pelo pai (6,8%). Segue-se o apoio dos irmãos (6,8%), ou de outros familiares, como sejam, os avós (3,4%) ou tios (2,6%).

De salientar ainda o apoio prestado pelo professor(a) do prolongamento (10,5%) e os auxiliares do ATL (9,8%). Uma minoria (1,5%) refere ainda que recorre a explicadores (cf. Tabela 27).

Tabela 27

Quem presta apoio aos alunos na realização dos TPC

Categorias	Indicadores	N.º de respostas	%
Mãe	“A minha mãe”	89	33,5
Pai	“O meu pai”	18	6,8
Mãe e Pai	“A minha mãe e o meu pai”	60	22,5
Irmãos	“ O meu irmão” “ A minha irmã”	18	6,8
Avós	“A minha avo”	9	3,4
Tios	“A minha tia”	7	2,6
Auxiliares do ATL	“ A auxiliar do ATL ”	26	9,8
Professor(a) do prolongamento/ATL	“ A professora do ATL ”	28	10,5
Explicador(a)	“ A explicadora”	4	1,5
Outro	“A minha amiga” “O meu padrinho” “O meu primo(a)”	7	2,6
Total		266	100,0

Tabela 28

Recurso à Internet na realização dos TPC

Recurso à Internet	N	%
Sim	82	29,4
Não	197	70,6
Total	279	100,0

A esmagadora maioria dos inquiridos (70,6%) não recorre à Internet na realização dos TPC. Apenas 29,4% afirmam que utilizam esse recurso, como se pode verificar na Tabela 28.

Tabela 29
Situações em que recorre à Internet

Categorias	Indicadores	N.º de respostas	%
Trabalhos de pesquisa	“ Nos trabalhos para pesquisar”	36	49,3
Trabalhos em áreas específicas (Estudo do Meio ou Português)	“ Pesquisas de Estudo do Meio”	17	23,3
	“ Nas perguntas de Português”	7	9,6
Trabalhos de grupo	“Nos trabalhos de grupo”	2	2,7
Esclarecimento de dúvidas	“Quando tenho dificuldades”	11	15,1
Total		73	100,0

Como se constata na Tabela 29, os alunos que recorrem à Internet para realizarem os TPC fazem-no no âmbito dos trabalhos de pesquisa (49,3%), dos trabalhos na área do Estudo do Meio (23,3%), na área do Português (9,6%), para esclarecimento de dúvidas (15,1%), ou aquando dos trabalhos de grupo (2,7%).

Tabela 30
Opinião relativamente à duração dos TPC

Respostas	N	%
Sim	66	23,7
Não	213	76,3
Total	279	100,0

Quando questionados sobre se demoram muito tempo a fazer os TPC, a grande maioria dos alunos (76,3%) afirma que não e apenas uma minoria (23,7%) considera o contrário (cf. Tabela 30).

Tabela 31

Motivos por que demoram a fazer os TPC

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de respostas	%
Quantidade		“São sempre muitos”	6	13,3
Dificuldades	Complexidade dos exercícios	“Os TPC são difíceis”	16	35,6
	Motivos de ordem pessoal	“ Porque sou muito preguiçosa”	12	26,7
	Incompreensão do que é pedido	“ Porque às vezes não entendo o que é para fazer”	7	15,5
Falta de tempo		“ Só os faço à noite”	4	8,9
Total			45	100,0

As principais razões por que os alunos demoram a fazer os TPC têm a ver, em primeiro lugar, com dificuldades que referem ter, nomeadamente, relacionadas com a complexidade dos enunciados (e.g., “os TPC são difíceis”) (35,6%); com a não compreensão do que é pedido (15,5%), ou razões que se prendem com o temperamento do próprio aluno (26,7%). A quantidade de trabalhos (13,3%) e a falta de tempo (8,9%) são também razões apontadas, embora em menor percentagem (cf. Tabela 31).

Tabela 32

Tempo dedicado à realização dos TPC

Duração dos TPC	N	%
Até 30 minutos	154	55,0
De 30 minutos a 1 hora	96	34,3
De 1 a 2 horas	24	8,6
Mais de 2 horas	6	2,1
Total	280	100,0

No que diz respeito ao tempo que os alunos dedicam à realização dos TPC (cf. Tabela 32), mais de metade (55%) refere que demora até 30 minutos e cerca de um

terço (34,3%) afirma que demora entre 30 minutos a 1 hora. No entanto, há ainda uma pequena percentagem que admite demorar entre 1 a 2 horas (8,6%), ou mesmo mais de 2 horas (2,1%).

- **Perceção da valorização dos TPC, bem como do tempo para outras atividades**

Tabela 33

Valorização da realização dos TPC pelos professores

Recompensa dos professores	N	%
Sim	88	31,3
Não	193	68,7
Total	281	100,0

Questionados sobre se recebem alguma recompensa ou elogio por parte dos professores pelo facto de terem realizado o TPC, a maioria dos alunos (68,7%) refere que não e apenas cerca de um terço (31,3%) afirma que sim (cf. Tabela 33).

Tabela 34

Situações em que os alunos recebem uma recompensa ou elogio dos professores

Categorias	Indicadores	N.º de respostas	%
Realização de pesquisas	“Quando faço pesquisas”	6	13,9
Elaboração de textos ou resolução de contas	“Quando faço textos” “Quando são contas”	20	46,5
Elaboração de <i>powerpoints</i>	“Quando faço PPT e a professora gosta”	3	7,0
Realização correta dos TPC	“Acontece quando faço tudo muito bem”	14	32,6
Total		43	100,0

Como se observa na Tabela 34, alguns dos alunos que afirmaram receber algum tipo de recompensa ou elogio, explicitaram algumas situações, tais como, aquando da elaboração de textos e resolução de contas (46,5%), da realização correta dos TPC (32,6%), da realização de pesquisas (13,9%) ou elaboração de *powerpoints* (7%).

Tabela 35

Valorização da realização dos TPC pelos pais/EE

Recompensa dos pais	N	%
Sim	124	44,0
Não	158	56,0
Total	282	100,0

Colocada a questão aos alunos se recebem alguma recompensa ou elogio dos pais por terem realizado os TPC, as opções assinaladas vão no sentido da resposta à questão anterior: 56% dizem que não e 44% afirmam que sim (cf. Tabela 35).

Tabela 36

Situação em que os alunos recebem alguma recompensa ou elogio dos pais/EE

Categorias	Indicadores	N.º de respostas	%
Elaboração correta dos TPC	“Quando tenho os trabalhos bem feitos”	54	91,5
Realização rápida dos TPC	“Quando os faço rápido”	5	8,5
Total		59	100,0

Os alunos que afirmaram receber algum tipo de recompensa ou elogio apresentam algumas das situações em que isso acontece, como por exemplo, quando elaboram os TPC corretamente (91,5%), ou quando os realizam de forma rápida (8,5%) (cf. Tabela 36).

Tabela 37

Tempo para realizar outras atividades

Tempo para outras atividades	N	%
Sim	235	83,9
Não	45	16,1
Total	280	100,0

Quando questionados acerca de outras atividades que fazem depois dos TPC, a grande maioria dos alunos (83,9%) afirma ter tempo para realizar outras atividades, sendo bastante menor a percentagem (16,1%) dos que referem que não têm tempo para realizar mais atividades para além dos TPC (cf. Tabela 37).

Tabela 38
Outras atividades para além dos TPC

Categorias	Indicadores	N.º de respostas	%
	“Brincar”	65	16,9
	“Brincar com bonecas/ carros”	10	2,6
	“Brincar com animais”	6	1,6
	“Brincar com familiares e amigos”	29	7,6
Subtotal		110	28,7
Jogar	“Tablet”	23	6,0
	“Computador”	11	2,6
	“Telemóvel”	9	2,3
	“Jogos diversos”	18	4,8
Subtotal		61	15,7
Ver televisão		62	16,1
Atividades Motoras	“jogar futebol”	27	7,0
	“fazer ginástica”	10	2,6
	“praticar Karaté”	5	1,3
	“praticar natação”	18	4,8
	“praticar dança”	8	2,1
	“Andar de bicicleta”	7	1,8
Subtotal		75	19,6
Atividades ligadas à expressão musical	“Tocar saxofone, guitarra...”	16	4,2
Atividades no âmbito da aprendizagem formal	“Estudar”	17	4,5
	“Desenhar”	10	2,6
	“Ler”	12	3,1
	“Língua Inglesa”	3	0,8
Subtotal		42	11,0
Outras atividades	“Lavar louça, ajudar no jantar”	5	1,3
	“Passear”	3	0,8
	“Catequese”	11	2,6
Subtotal		19	4,7
Total		385	100,0

Dos 235 alunos que responderam afirmativamente, isto é, que referiram que depois dos TPC ainda têm tempo para realizar outras atividades, surgiram as menções indicadas na Tabela 38. Como esta questão aberta permitia mais do que uma resposta, contabilizaram-se 385, no total.

A atividade mais mencionada foi “brincar” que totalizou 28,7% das respostas dos alunos. Em segundo lugar, surgiram as atividades motoras (e.g., “jogar futebol, fazer ginástica, praticar Karaté, etc.”) (19,6%), seguidas de ver televisão (16,1%) e de jogar (e.g., “Tablet, computador, telemóvel e jogos diversos”) (15,7%).

Seguidamente, verificamos que 11% dos alunos realizam atividades de âmbito formal, tais como, estudar, desenhar e ler, ou desenvolver atividades musicais como tocar guitarra ou saxofone (4,2%). Há ainda inquiridos que referem atividades como lavar a loiça, ajudar no jantar, ir à catequese e passear (4,7%).

- **Opinião dos alunos acerca dos trabalhos para casa**

Tabela 39

Opinião dos alunos sobre os TPC

Afirmações	Sim		Não	
	N	%	N	%
Os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares.	276	98,2	5	1,8
Os TPC são uma perda de tempo.	12	4,3	266	95,7
Os TPC desenvolvem muitas capacidades nos alunos.	268	96,1	11	3,9
Tenho muitas dificuldades na realização dos TPC.	53	19,2	223	80,8
Aprendo melhor quando faço os TPC.	266	94,7	15	5,3

De forma a analisar a opinião geral dos alunos acerca dos TPC, foram-lhes apresentadas várias afirmações neste âmbito.

Quando questionados se os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares a esmagadora maioria (98,2%) afirma que sim, sendo que uma percentagem bastante significativa assevera que os TPC desenvolvem muitas capacidades nos alunos (96,1%) e ainda muitos dos inquiridos (94,7%) alegam que aprendem melhor quando realizam os TPC.

No que concerne à ideia que os TPC são uma perda de tempo, a esmagadora maioria dos alunos (95,7%) responde que não a esta afirmação e ainda 80,8% referem não ter muitas dificuldades aquando da realização dos TPC.

Tabela 40

Decisão sobre a realização dos TPC

Realização dos TPC	N	%
Sim	240	85,4
Não	41	14,6
Total	281	100,0

Se os alunos pudessem decidir se fariam, ou não, os TPC, a grande maioria (85,4%) assevera que os faria e apenas uma minoria (14,6%) afirma o contrário (cf. Tabela 40).

3.3.1. Verificação das hipóteses

As hipóteses enunciadas foram verificadas através do teste do Qui-quadrado (χ^2), um teste não paramétrico que “serve para testar se duas ou mais populações (ou grupos) independentes diferem relativamente a uma determinada característica, i.e., se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável nominal caracterizada é ou não idêntica” (Maroco, 2007, p.103). Neste caso concreto, o teste foi aplicado para comparar categorias de uma variável.

- **Hipótese 1** - A decisão de fazer os TPC está associada ao gosto pela sua realização.

Depois de analisarmos se a decisão de fazer os TPC está associada ao gosto pela realização dos TPC, concluímos que 65,7% dos inquiridos gostam muito de realizar os TPC, 30,0% gostam pouco e ainda uma percentagem muito reduzida (4,3%) referem que não gosta de realizar os trabalhos.

Dos inquiridos que optariam por realizar os TPC, 70,2% gostam muito de realizar os TPC, 28,5% gostam pouco e apenas 2 alunos (0,8%) referem que não gostam.

Entre os alunos que afirmaram que, se pudessem, não realizavam os TPC, 36,6% gosta muito de os realizar, mas em contrapartida não os faria, 39,0% gostam pouco e 24,4 asseveram que não gostam de realizar os TPC (cf. Tabela 41).

Tabela 41

Teste do Qui-quadrado para o estudo de associação entre a decisão de fazer os TPC e o gosto em realizar os TPC

	<u>Farias TPC?</u>				Total		Resíduos	
	Sim		Não		N	%	Sim	Não
	N	%	N	%				
Não Gosto	2	0,8	10	24,4	12	4,3	- 8,2	8,2
Gosto pouco	68	28,5	16	39,0	84	30,0	- 3,7	3,7
Gosto muito	169	70,7	15	36,6	184	65,7	11,9	-11,9
Total	239	100,0	41	100,0	280	100,0		

$$\chi^2(1) = 52.807, p < 0.001$$

O teste do Qui-quadrado indica que há uma associação estatisticamente significativa ($\chi^2(1) = 52.807, p < 0.001$), entre a decisão de fazer os TPC e o gosto pela realização dos mesmos, aceitando-se a hipótese de investigação (cf. Anexo O).

Pela análise dos resíduos ajustados verificamos que essa associação se localiza nos alunos que, se pudessem, não fariam os TPC e que não gostam ou gostam pouco de os realizar, e os alunos que fariam os TPC e que gostam muito de os realizar, dado que os resíduos ajustados são positivos e superiores a dois.

- **Hipótese 2** - A decisão de fazer os TPC está associada ao tempo gasto na sua realização.

Relativamente à hipótese de que a decisão de fazer os TPC está associada ao tempo gasto na realização dos TPC, constatamos que 54,8% dos inquiridos demoram até 30 minutos a resolver os TPC, 34,4% afirmam demorar de 30 minutos a 1 hora e, ainda, 10,8% (30 alunos) atestam demorar de 1 a 2 horas a resolver os TPC, como é evidenciado na Tabela 42.

Dos alunos que afirmam que fariam os TPC, mais de metade (57,6%) demoram até 30 minutos na resolução dos trabalhos, 38,8% demoram de 30 minutos a 1 hora e, ainda, 3,6% dos inquiridos referem demorar de 1 a 2 horas na resolução dos TPC.

De entre os que afirmam que se pudessem decidir não fariam os TPC, cerca de metade (43,6%) demora até 30 minutos, 40,0% referem demorar 1 a 2 horas e ainda 16,4% dizem demorar de 30 minutos a 1 hora na resolução dos trabalhos.

Tabela 42

Teste do Qui-quadrado para o estudo de associação entre a decisão de fazer os TPC e o tempo gasto a realizar os TPC

	Farias TPC?				Total	
	Sim		Não		N	%
	N	%	N	%		
Até 30 minutos	129	57,6	24	43,6	153	54,8
De 30 minutos a 1 hora	87	38,8	9	16,4	96	34,4
De 1 a 2 horas	8	3,6	22	40,0	30	10,8
Total	224	100,0	55	100,0	279	100,0

$$\chi^2(1) = 5.717; p= 0.057$$

O teste do Qui-quadrado revela que não há uma associação estatisticamente significativa ($\chi^2(1) = 5.717; p= 0.057$), entre a decisão de fazer os TPC e o tempo gasto a realizar os TPC, ou seja, estas variáveis são independentes (cf. Anexo P). Não se aceita, pois, a hipótese de investigação. A proporção de alunos que diz que não faria os TPC e que demora até 30 minutos não é significativamente diferente das que afirmam que não fariam e demoram 1 a 2 horas.

- **Hipótese 3** - A decisão de fazer os TPC está associada à perceção de ter, ou não, tempo para realizar outras atividades.

Após analisarmos a hipótese se a decisão de fazer os TPC está associada à perceção de ter tempo para outras atividades, podemos extrair as ilações patentes na Tabela 43.

Desta forma, podemos concluir que a grande maioria dos alunos (83,9%) afirma ter tempo para outras atividades e 16,1% referem o contrário.

Entre os alunos que optariam por realizar os TPC, a maioria (85,7%) assevera ter tempo para outras atividades, só 14,7% diz não ter tempo para outras atividades.

Dos inquiridos que se pudessem não fariam os TPC, 73,2% afirma ter tempo para outras atividades e 26,8% refere não o ter.

Tabela 43

Teste do Qui-quadrado para o estudo de associação entre a decisão de fazer os TPC e o tempo para outras atividades

	<u>Farias TPC?</u>				Total		Resíduos	
	Sim		Não		N	%	Sim	Não
	N	%	N	%				
Não tenho tempo	34	14,3	11	26,8	45	16,1	- 4,4	4,4
Tenho tempo	204	85,7	30	73,2	234	83,9	4,4	- 4,4
Total	238	100,0	41	100,0	279	100,0		

$$\chi^2(1) = 4.068, p = 0.044$$

O teste do Qui-quadrado mostra que há uma associação estatisticamente significativa ($\chi^2(1) = 4.068, p = 0.044$), entre a decisão de fazer os TPC e a percepção do tempo disponível para outras atividades, aceitando-se a hipótese de investigação (cf. Anexo Q).

Pela análise dos resíduos ajustados, verifica-se que essa associação se localiza nos alunos que optariam por não fazer os TPC e que não têm tempo para outras atividades e os alunos que fariam os TPC e que têm tempo para realizar outras atividades, dado que os resíduos ajustados são positivos e superiores a dois.

3.4. Dados relativos aos pais/EE

- **TPC e sua importância**

Tabela 44

Solicitação do TPC por parte do professor

Solicitação de TPC	N	%
Sim	258	98,9
Não	3	1,1
Total	261	100,0

Questionados os pais/EE sobre se o professor solicita TPC ao seu educando a esmagadora maioria (98,9%) afirma que sim e uma escassa minoria (1,1%) refere que não (cf. Tabela 44).

Tabela 45
Grau de importância atribuída aos TPC

Grau de importância	N	%
Nada importante	2	0,8
Pouco importante	24	9,2
Importante	112	42,7
Bastante importante	49	18,7
Muito importante	75	28,6
Total	262	100,0

Relativamente ao grau de importância atribuído aos TPC, 42,7% dos pais consideram-nos importantes, 28,6% muito importantes e, ainda, 18,7% afirmam que eles são bastante importantes. Apenas uma minoria afirma que os TPC são pouco importantes (9,2%), ou mesmo nada importantes (0,8%) (cf. Tabela 45).

- **Tipos de TPC solicitados**

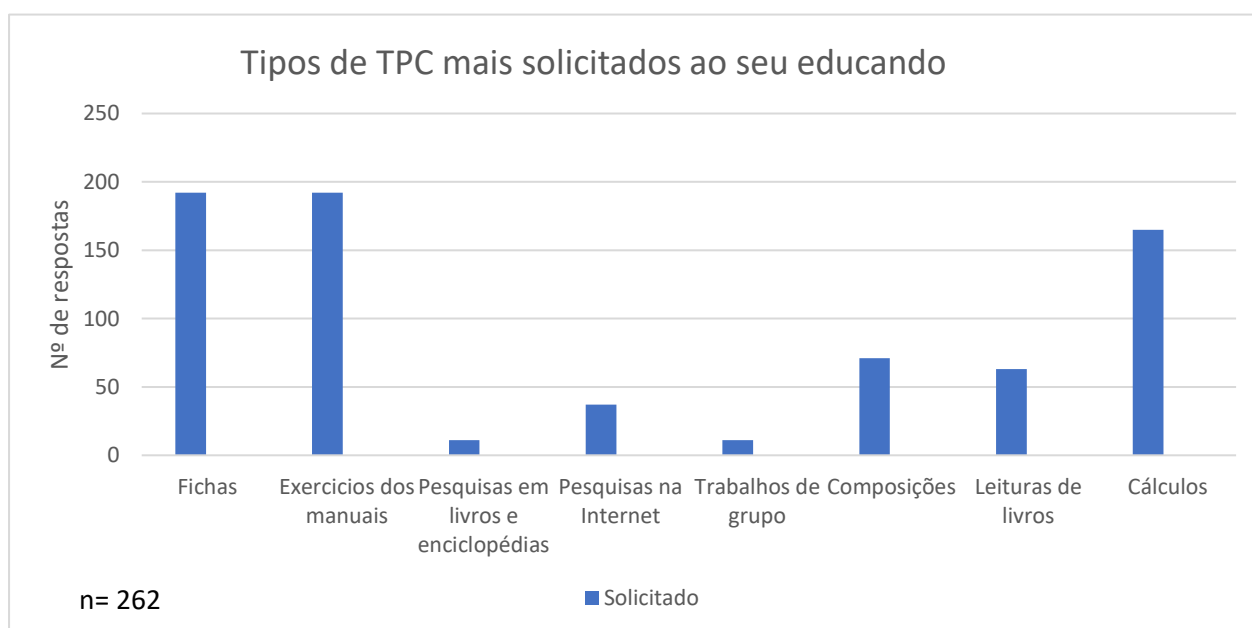


Gráfico 4. Tipos de TPC mais solicitados aos educandos

Como se pode verificar no Gráfico 4, os pais/EE mencionaram que os TPC mais solicitados aos seus educandos são as fichas e os exercícios dos manuais, seguindo-se os cálculos.

Em menor percentagem, os professores solicitam composições, leituras de livros e pesquisas na Internet. Uma minoria refere como TPC solicitados, as pesquisas em livros e enciclopédias e os trabalhos de grupo.

Tabela 46

Opinião relativa à solicitação de outro tipo de TPC

Deveria ter outro tipo de TPC	N	%
Sim	18	7,0
Não	238	93,0
Total	256	100,0

Quando questionados se os professores devem passar, ou não, outro TPC aos seus educandos, a esmagadora maioria dos pais/EE (93,0%) refere que não e apenas uma minoria (7,0%) refere o contrário (cf. Tabela 46).

Os pais que consideram que os professores deveriam solicitar outro tipo de TPC apresentam algumas sugestões (13 menções no total), designadamente: pesquisas em livros e/ou na Internet, trabalhos de grupo e leituras, trabalhos de Matemática, Português e Estudo do Meio, trabalhos que envolvam a família e trabalhos “mais leves e criativos e não tão repetitivos”.

- **Frequência e tempo despendido com os TPC**

Tabela 47

Tempo, em média, por dia, que os educandos dedicam à realização dos TPC

Tempo dedicado à realização dos TPC	N	%
Até 30 minutos	63	24
De 30 minutos a 1 hora	156	59,5
De 1 a 2 horas	39	14,9
Mais de 2 horas	4	1,6
Total	262	100,0

No que diz respeito ao tempo dedicado à realização dos TPC, os pais/EE referem, na sua grande maioria (59,5%), que o seu educando dedica 30 minutos a 1 hora à realização dos TPC. No entanto, há outros que referem que os educandos dedicam até 30 minutos (24%), ou 1 a 2 horas (14,9%) à realização dos TPC. Uma minoria apenas (1,6%) assevera que o seu educando dedica mais de 2 horas à concretização dos TPC (cf. Tabela 47).

Tabela 48

Perceção da quantidade de TPC que os educandos trazem

Considera a quantidade de TPC elevada	N	%
Sim	51	19,5
Não	210	80,5
Total	261	100,0

Como é possível observar na Tabela 48, os pais/EE, quando questionados sobre o facto de considerarem elevada, ou não, a quantidade de trabalhos que os educandos trazem para casa, verificou-se que a grande maioria (80,5%) refere que não e apenas 51 pais/EE (19,5%) afirmam o contrário.

Os pais que consideram que a quantidade de TPC é elevada apresentam várias justificações, salientando que assim os seus educandos têm pouco tempo livre para brincar (29,9%), para estar com familiares, colegas e amigos (13,0%), ou para descansar (8,7%) (cf. Tabela 49).

Dos inquiridos, 37% afirmam que, no final do dia, os educandos estão cansados e querem é brincar e não realizar os TPC; alguns pais/EE asseveram que os TPC são muito densos, tendo em conta a hora que os alunos chegam a casa (6,5%). Ainda há pais/EE que referem que os educandos demoram muito tempo a realizar os trabalhos (8,7) devido à dificuldade em gerir o tempo (cf. Tabela 49).

Tabela 49

Razões porque consideram elevada a quantidade de TPC que o seu educando traz

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de Respostas	%
Pouco tempo livre	Para brincar	“as crianças não têm tempo de brincar”	11	29,9
	Para descansar	“têm de fazer TPC até muito tarde em vez de descansar”	4	8,7
	Para estar com familiares, colegas e amigos	“as crianças precisam de tempo para estar com a família, amigos e conviver”	6	13,0
Excesso diário de TPC		“no final do dia quando chegam a casa, estão cansados o que querem é brincar e não fazer TPC”	17	37,0
		“os TPC são muito densos considerando o horário a que a que a criança chega a casa”	3	6,5
Dificuldades dos alunos em gerir o tempo	Demoram muito tempo a realizá-los	“no final do dia quando chegam a casa já estão cansados”	4	8,7
Outra		“durante a semana não deveria haver TPC”	1	2,2
Total			45	100,0

Para além das razões apresentadas anteriormente, outras razões foram aduzidas, tais como: durante a semana não deveria haver TPC, mas sim ao fim de semana, para fazer uma revisão do que foi dado ao longo da semana; desta forma teriam mais tempo disponível para a sua realização.

Tabela 50
Frequência de solicitação de TPC

Frequência de solicitação	N	%
1 vez por semana	3	1,2
2 vezes por semana	10	3,8
3 vezes por semana	39	15,1
4 vezes por semana	41	15,8
Todos os dias	166	64,1
Total	259	100,0

Quando questionados sobre a frequência de solicitação de TPC aos educandos, a grande maioria dos pais/EE (64,1%) afirma que os educandos executam TPC todos os dias, 15,8% afirmam que os educandos realizam TPC 4 vezes por semana e 15,1%, 3 vezes por semana, como se pode verificar na Tabela 50.

Só uma escassa minoria refere que os educandos realizam TPC 1 vez, ou duas vezes, por semana (1,2% e 3,8%, respectivamente).

- **Condições e recursos para a realização de TPC**

Tabela 51
Condições do local de estudo do educando para realizar os TPC

Condições necessárias à realização dos TPC	N	%
Sim	254	97,3
Não	7	2,7
Total	261	100,0

Relativamente à questão colocada acerca das condições do local de estudo do educando para realizar os TPC, a grande maioria dos pais/EE (97,3%) refere que o local é apropriado e que tem as condições necessárias para a realização dos TPC. Apenas 7 inquiridos (2,7%) consideram que o local não é o mais adequado, nem apresenta as condições necessárias para a realização dos mesmos (cf. Tabela 51).

Foi pedido aos pais/EE que justificassem a sua resposta. Dos 262 inquiridos apenas 84 (32,1%) apresentaram uma justificação. Depois de analisadas as respostas construiu-se a Tabela 52, representativa das respostas apresentadas.

Tabela 52

Caracterização das condições do local de estudo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de respostas	%
Sim, tem condições	Ambiente	“local tranquilo e bem iluminado”	57	48,7
	Recursos materiais	“material necessário para pesquisas e esclarecer dúvidas”	52	44,4
Não tem condições	Espaço	“a sala é pequena”	3	2,6
	Recursos	“os materiais e recursos são poucos”	5	4,3
Total			117	100,0

Como se constata na Tabela 52, os pais/EE que afirmam que o local de estudo tem condições adequadas destacam as características do ambiente (“local tranquilo e bem iluminado”) (48,7%) e a existência de recursos (“material necessário para pesquisas e esclarecer dúvidas”) (44,4%).

Já os pais/EE que alegam que o local de estudo não tem as condições necessárias, salientam a falta de espaço (“a sala é pequena”) (2,6%) e a falta de recursos (“os materiais e os recursos são poucos”) (4,3%).

- **Colaboração e valorização dos TPC dos educandos**

Como é visível na Tabela 53, há uma distribuição idêntica entre os pais/EE que dão alguma recompensa ou elogio aos seus educandos (48,5%) e aqueles que não dão (51,5%).

Tabela 53

Atribuição de algum tipo de recompensa ao educando pela realização dos TPC

Recompensa ao educando	N	%
Sim	126	48,5
Não	134	51,5
Total	260	100,0

Questionados sobre o tipo de recompensa ou elogio que dão aos educandos, conclui-se, a partir da análise das respostas de 81 pais/EE que responderam afirmativamente, que houve 52 menções a elogios, pois consideram-no como sendo uma motivação e uma forma de valorizar o esforço feito para a realização dos TPC. Como é referido por um dos inquiridos: “gabo-lhe a paciência e o esforço, até porque tem de abdicar de muito tempo”. Há ainda 29 menções a recompensas, como dar um chocolate, deixam-no ir brincar com o que mais gosta e ficar um pouco à sua vontade, como é referido por um pai/EE no final da realização dos TPC a criança “pode brincar, ser criança”.

Tabela 54

Apoio prestado ao educando na realização dos TPC

Apoio ao educando	N	%
Sim	239	92,7
Não	19	7,3
Total	258	100,0

Questionados sobre se apoiavam o seu educando na realização dos TPC, a esmagadora maioria dos pais/EE (92,7%) refere que sim e apenas 7,3% afirmam que não auxiliam o seu educando (cf. Tabela 54).

Desta forma, torna-se pertinente colocar a questão seguinte que se refere à forma como ajudam o educando. Como se pode observar no Gráfico 5, da análise das respostas dos 243 pais/EE que responderam à questão, destaca-se a colocação de questões com 154 menções e a leitura e exploração das perguntas, com 146 menções. De seguida, temos a audição da leitura de textos por parte dos educandos (139 menções) e o facto de os pais/EE ajudarem os educandos ouvindo-os a explicar a matéria com 138 menções. Ainda em menor número, temos o recurso à Internet para ajudar os educandos (70 menções).

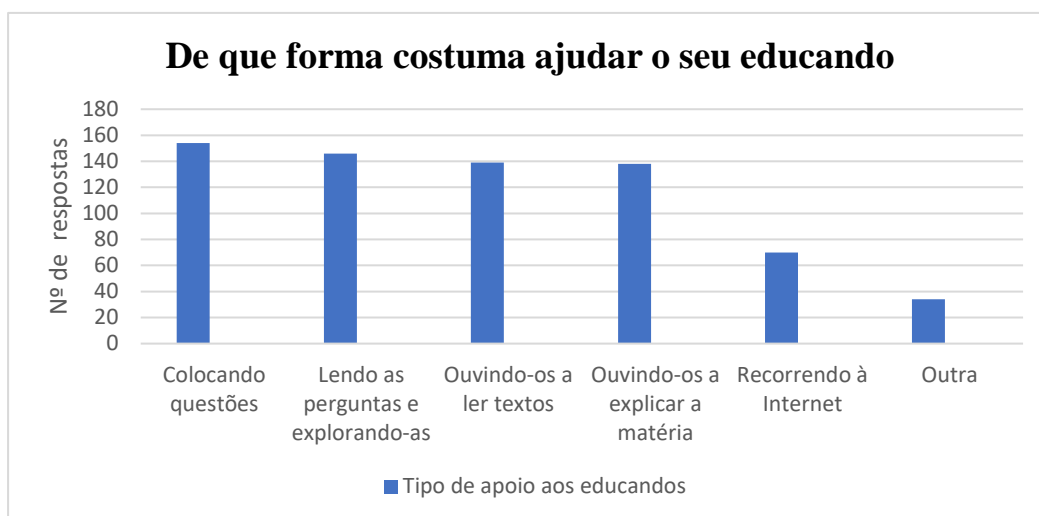


Gráfico 5. Tipo de apoio prestado aos educandos

Dos 34 pais/EE que assinalaram a opção “outras”, há 19 menções referindo a ajuda aos seus educandos na resolução de exercícios, 9 indicando a verificação/correção dos TPC e 6 aludindo ao esclarecimento de dúvidas aquando da realização dos TPC.

Tabela 55

Recurso à Internet no esclarecimento de dúvidas dos TPC

Respostas	N	%
Sim	195	74,7
Não	66	25,3
Total	261	100,0

Como se pode observar na Tabela 55, a grande maioria dos pais/EE (74,7%) afirma que recorre à Internet para o esclarecimento de dúvidas sobre os TPC. No entanto, cerca de um quarto dos pais/EE (25,3%) afirma que não.

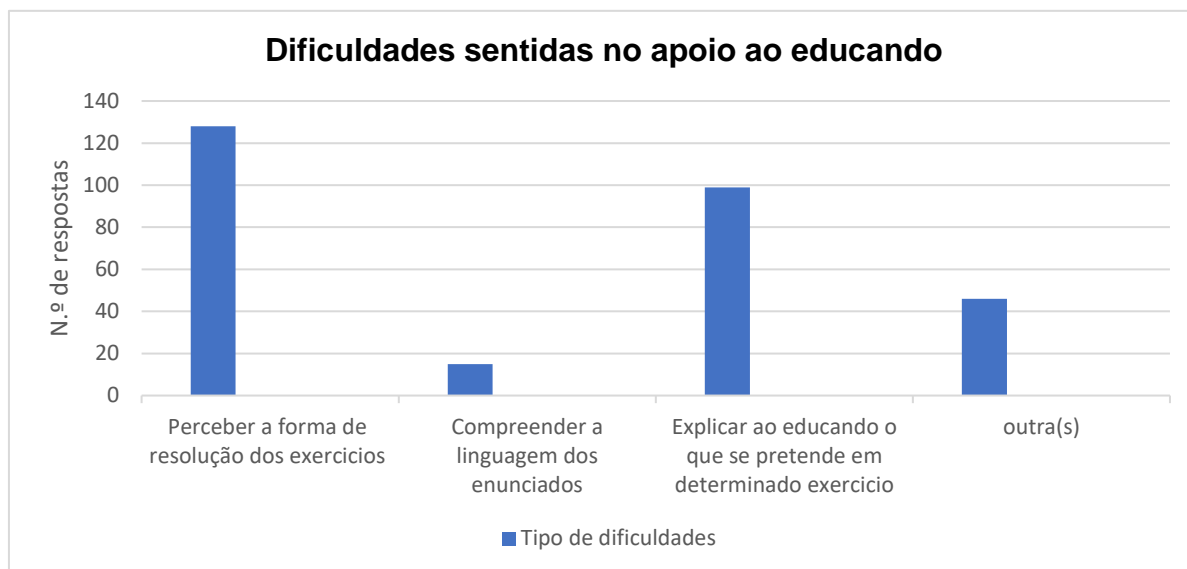


Gráfico 6. Tipo de dificuldades dos pais/EE no apoio aos educandos

Quando questionados sobre quais as dificuldades que têm aquando do apoio aos educandos na realização dos TPC, a maioria das respostas tem a ver com dificuldades em perceber a forma de resolução dos exercícios (128 menções), seguindo-se o modo de explicar ao educando o que se pretende em determinado exercício (99 menções). Em número reduzido surgem 15 menções relativas à dificuldade em compreender a linguagem dos enunciados (cf. Gráfico 6).

No que concerne à opção “outras”, com um total de 46 menções, salientam-se: as dificuldades em explicar/acompanhar os conteúdos programáticos, a falta de tempo e as dificuldades em motivar o educando.

Tabela 56:

Estratégias adotadas para apoiar os educandos na realização dos TPC

Categorias	N.º de respostas	%
Remetem as dúvidas ao professor titular	56	23,1
Recorrem a familiares ou amigos	56	23,1
Recorrem à Internet	82	33,9
Recorrem a explicador(a)	12	5,0
Não os ajudam a realizar	12	5,0
Tentam explicar de outra forma, com recurso a situações do dia a dia	24	9,9
Total	242	100,0

Questionados sobre quais as estratégias que adotam para ajudar os educandos, os pais/EE referiram que: recorrem à Internet (33,9%), remetem as dúvidas ao professor titular (23,1%), recorrem a familiares ou amigos (23,1%), tentam explicar de outra forma, com recurso a situações do dia a dia (9,9%), recorrem ao explicador(a), ou simplesmente não ajudam (5,0%) (cf. Tabela 56).

Concluída a apresentação dos resultados obtidos relativos às perspetivas dos professores, alunos e respetivos pais/EE, importa agora interpretá-los, de modo a ter uma visão mais abrangente e integrada do tema.

4. Discussão dos resultados

Feita a apresentação dos dados, torna-se fundamental analisá-los e discuti-los, tendo em conta os objetivos que foram previamente definidos, de forma a extrair as devidas conclusões. A discussão seguirá a sequência utilizada na apresentação dos dados: professores, alunos e pais/EE.

No que concerne aos dados dos **professores** relativamente à sua perceção acerca dos TPC, podemos afirmar que todos os docentes solicitam TPC aos seus alunos e que, na sua maioria, consideram que eles são importantes, ressaltando o facto de nenhum professor ter assinalado a opção pouco ou nada importante. Assim, podemos concluir que os professores consideram importantes os TPC para as aprendizagens dos alunos.

Aquando do questionamento acerca da solicitação de TPC, a esmagadora maioria dos docentes afirma que solicita TPC todos os dias, não havendo nenhum inquirido a referir que solicita TPC apenas 1 vez por semana. Por isso, podemos concluir que a solicitação de TPC é uma prática recorrente dos professores. Tal justifica-se por considerarem, em geral, que os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares e consolidar os assuntos abordados nas aulas, como se evidencia na apreciação global da opinião dos professores. Esta ideia vai ao encontro do que foi referido por Cooper et al. (2006) aquando da apresentação das vantagens dos TPC.

Verificámos que a grande maioria dos professores solicita TPC diferentes aos alunos, a razão apresentada para que tal aconteça prende-se com a diferenciação pedagógica para uma maior aprendizagem, tendo em conta a existência de alunos com NEE, com diferentes níveis de escolaridade e ainda com a presença de alunos de etnia cigana. Tendo em conta estas justificações, os professores devem pensar que TPC devem solicitar aos alunos, pois, como é referenciado por Araújo (2009), “as crianças são todas diferentes, pelo que para umas, esta tarefa é fácil, para outras difícil, para outras é quase impossível, e para outras ainda, é só uma tarefa” (p. 60).

Os TPC mais solicitados pelos docentes são os cálculos e os exercícios dos manuais, seguindo-se a leitura de livros e a resolução de fichas. Trata-se, pois, de tarefas rotineiras e que tendem a não estimular a motivação dos alunos.

É de destacar que nenhum dos professores inquiridos solicita trabalhos de grupo, sendo que poderia ser uma prática a adotar visto que seria uma mais valia para o desenvolvimento dos alunos, tanto a nível de aprendizagem, como a nível pessoal. Segundo Pato (1995), o trabalho de grupo “coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros

modos de agir e de reagir” (p.9). Através do trabalho de grupo os alunos aprendem a respeitar os ritmos de trabalho diferenciados uns dos outros e os diversos pensamentos.

A maioria dos professores afirma que não é importante o recurso à Internet aquando da resolução dos TPC. Dos docentes que consideram a Internet importante na resolução TPC, a opinião dominante é a de que esta é relevante para esclarecer dúvidas e fazer pesquisas.

As áreas disciplinares em que os professores mais solicitam TPC são o Português e a Matemática, cuja opção mais assinalada é “muitas vezes”, não se obtendo nenhum registo na opção nunca. Em seguida, encontra-se a área de Estudo do Meio onde uma percentagem considerável afirma solicitar TPC nesta área algumas vezes. Já a área das Expressões é aquela em que menos vezes são solicitados TPC, sendo que alguns dos inquiridos afirmam mesmo nunca o fazer.

As razões aduzidas pelos professores para justificar a marcação mais frequente de TPC numa determinada área remetem para a necessidade de consolidar áreas consideradas fundamentais, como o Português e a Matemática, ou a importância de reforçar a aprendizagem, praticar nessas áreas, ou ainda criar hábitos de estudo. Estas justificações vêm ao encontro das razões apresentadas por Epstein e Voorhis (2001), que afirmam que os professores, ao solicitarem TPC, acreditam que estão a ajudar os alunos a aprender a gerir o seu tempo, a estabelecer horários de trabalho e a desenvolver capacidades de estudo.

Quando questionados sobre a frequência com que verificam a realização dos TPC dos alunos, a esmagadora maioria dos professores afirma que os corrige sempre, ou quase sempre, ou muitas vezes, não havendo nenhum registo de respostas nas opções nunca ou raramente, ou algumas vezes. A verificação da realização, ou não, dos TPC é muito importante, pois é uma forma de os alunos se empenharem e de terem um objetivo para a sua realização.

Na linha da verificação dos TPC, relativamente à atribuição de algum tipo de recompensa aos alunos que os realizam, constatou-se que a maioria dos docentes não atribuiu qualquer tipo de recompensa, apesar de alguns docentes admitirem fazê-lo. As formas de recompensas aos alunos são variadas, desde os elogios (e.g., parabéns), recompensas palpáveis/visíveis, como reбуçados, esferográficas, minutos extra no intervalo e, ainda, recompensas aquando da avaliação.

Em relação ao tempo, por dia, que os alunos devem dedicar aos TPC, grande parte dos professores assevera que os alunos devem dedicar até 30 minutos do seu tempo à realização dos TPC; alguns ainda referem que os alunos devem dedicar entre 30 minutos a 1 hora à realização dos TPC. É de referir que nenhum dos inquiridos

assinhalou a opção de 1 a 2 horas e mais de 2 horas. Assim, podemos concluir que os professores não têm como objetivo “prender”, ou retirar tempo livre aos alunos com os TPC.

No que diz respeito à opinião dos professores em relação aos TPC, estes consideram-nos importantes para melhorar os resultados escolares. Como é mencionado por Paiva (2014), os trabalhos não devem ser incutidos como uma obrigação, mas os alunos devem vê-los como um benefício para a sua aprendizagem.

A grande maioria dos inquiridos discorda da afirmação que refere que todo o trabalho escolar deveria ser realizado na escola, indo ao encontro da opinião de Araújo (2009), quando refere que o TPC é um trabalho, normalmente feito fora do contexto da escola, “uma vez que, mesmo que seja feito na escola, não é na sala de aula, e fica da exclusiva responsabilidade da criança ou dos adultos que a acompanham” (p. 69)

Os professores consideram que os TPC são importantes para consolidar assuntos abordados nas aulas, mas também que estes servem para desenvolver a autonomia dos alunos e o sentido de responsabilidade dos mesmos, indo ao encontro do que foi aludido por Meirieu (1998) quando refere que devem existir TPC para “desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização” (p.14).

Mais de dois terços dos professores discorda, ou discorda totalmente, que os TPC sejam uma perda de tempo “livre” para os alunos, e apenas um professor concorda com esta afirmação.

Salienta-se o facto de grande parte dos professores considerar que os pais/EE têm um papel fundamental no apoio à resolução dos TPC, indo ao encontro do que é referido por Villas-Boas (2000): “além da importância das atitudes dos pais e da qualidade da sua interação com os filhos é efetivamente necessário que trabalhem com eles em casa” (p.6).

Em conformidade com as respostas dos professores, todos os **alunos** afirmam que os professores solicitam TPC. No que diz respeito ao sentimento relativo à realização dos TPC, a grande maioria afirma gostar muito de os realizar. No entanto, há uma percentagem menor que refere que gosta pouco e alguns alunos não gostam mesmo de realizar os TPC. Quando questionados se realizam os TPC, a esmagadora maioria dos alunos afirma que sim, alguns dizem que os realizam às vezes, sendo de destacar que nenhum dos alunos assinalou a opção referente a não realizarem os TPC.

No que concerne à frequência de realização dos vários tipos de TPC, constata-se que esta é variada, em função das modalidades de trabalho.

Verifica-se que continuam a predominar tipos de TPC baseados nos manuais e fichas, com pouca valorização de trabalhos mais centrados na atividade dos alunos. Relativamente às pesquisas na Internet e às composições, um número considerável de alunos refere que as realiza algumas vezes, tal como as pesquisas em livros ou enciclopédias. Uma percentagem ainda relativamente expressiva, assevera nunca ter realizado pesquisas na Internet.

Relativamente aos trabalhos de grupo, mais de metade dos inquiridos afirma que os realiza algumas vezes, mas uma percentagem considerável diz nunca ter realizado este tipo de trabalhos. Ora, tendo em conta que os trabalhos de grupo facilitam e promovem o desenvolvimento de aprendizagens e a aquisição de competências sociais (Lopes & Silva, 2009), seria importante que os professores recorressem mais à sua solicitação.

Alguns dos alunos inquiridos assinalaram a opção “outros”, enunciando outros tipos de TPC solicitados pelos seus professores, tais como, contas, resumos da matéria, elaboração de textos, solicitação de desenhos/pinturas, perguntas sobre os conteúdos abordados e recolha de folhas.

Quando questionados sobre o tipo de TPC que gostariam que os professores solicitassem, a grande maioria menciona que gostaria que lhes fossem solicitados desenhos e alguns alunos gostariam de realizar TPC nas áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática, mais especificamente, referem que gostariam de realizar pesquisas no computador, ou realizar trabalhos de grupo e ainda revelam interesse em realizar entrevistas, jogos didáticos, *powerpoints*, questionários à família ou experiências de Estudo do Meio.

Em consonância com os docentes, a grande maioria dos alunos afirma que realiza TPC todos os dias, ou 4 vezes por semana. Ao nível da frequência de realização de TPC nas diversas áreas curriculares, destacam-se as áreas de Português e Matemática onde os alunos asseveram realizar muitas vezes TPC, indo ao encontro das áreas mais solicitadas, referidas pelos professores. Em relação ao Estudo do Meio, a maior parte dos alunos realiza algumas vezes TPC nesta área; contudo, é de realçar o facto de alguns alunos assinalarem a opção de nunca terem realizados TPC nesta área. No que diz respeito às Expressões, uma percentagem bastante notável afirma nunca ter realizado TPC nesta área.

Quando questionados sobre as áreas onde sentem mais dificuldades aquando da realização dos TPC, as respostas incidem na área da Matemática, seguindo-se a

de Português, posteriormente, o Estudo do Meio e, sem grande significado, a área das Expressões.

No que concerne ao local onde os alunos realizam os TPC, a grande maioria menciona que os realiza em casa, outros no ATL, ou em casa dos amigos, sendo que alguns dos inquiridos apresentam outro local, mais especificamente a escola. No que diz respeito aos espaços da casa onde realizam os TPC, de forma equiparada os alunos referenciam o quarto e a sala, seguindo-se a cozinha e uma minoria afirma realizá-los no escritório.

Estes resultados estão em consonância com o estudo realizado no 1.º CEB por Costa (2014), em que é referido que o local onde os alunos normalmente realizam os TPC é em casa, seguindo-se da casa de familiares ou amigos.

Quando questionados se têm ajuda na realização dos TPC, a esmagadora maioria dos alunos atesta que sim, sendo que apresentam como principal fonte de ajuda a mãe, ou então a mãe e o pai.

Em relação à utilização da Internet aquando da realização dos TPC, a maioria dos alunos admite que não faz uso da mesma, indo ao encontro do que foi referido pelos professores quando afirmam que não é importante o recurso à Internet na resolução dos TPC, apesar de um número considerável de alunos recorrer a este meio tecnológico. Questionados sobre quais as situações em que recorrem à Internet, a grande maioria faz referência aos trabalhos de pesquisa, seguindo-se os trabalhos nas áreas de Estudo do Meio e Português. Alguns alunos referem que utilizam a Internet para trabalhos de grupo, ou esclarecimento de dúvidas.

No que diz respeito à opinião dos alunos sobre se demoram muito tempo a concluir os TPC, a grande maioria afirma que não, apesar de uma percentagem significativa afirmar o contrário. As razões apresentadas para o facto de demorarem muito tempo a realizar os TPC prendem-se com o facto da quantidade de TPC ser muito elevada, a complexidade dos mesmos, terem pouca disposição para os realizar, a incompreensão do que lhes é pedido e, ainda, a falta de tempo.

Apoiando-nos nas palavras de Araújo (2009), os trabalhos para casa em grandes quantidades e sempre iguais “não só não as ajuda a valorizar a escola e a criar um sentimento positivo em relação ao acto de aprender, como, de algum modo, é sentido como um desrespeito dos alunos pelas suas brincadeiras no tempo livre” (p. 58). Assim, os professores devem ter em atenção a quantidade de TPC que solicitam aos alunos de forma a estes não desenvolverem uma ideia errada dos mesmos.

Em concordância com os professores, os alunos, na sua maioria, quando questionados sobre o tempo que dedicam à realização dos TPC, afirmam demorar até

30 minutos, tempo estimado pelos professores, como foi passível de verificar anteriormente.

Relativamente à valorização da realização dos TPC por parte dos professores, a grande maioria dos alunos diz que não recebe qualquer tipo de recompensa ou elogio por parte dos professores, sendo que um número razoável afirma que sim, embora em número inferior ao que é mencionado pelos professores. Estes alunos mencionam situações em que tal acontece, como é o caso da realização de pesquisas, elaboração de textos ou resolução de contas, elaboração de *powerpoints* e, ainda, quando realizam de forma correta os TPC.

As respostas dos alunos dividem-se em termos equitativos entre os que afirmam que recebem alguma recompensa ou elogio por parte dos pais /EE e os que dizem o contrário. Nesta situação, os alunos que respondem que sim, dizem receber recompensas ou elogios por parte dos pais quando elaboram corretamente os TPC e de forma rápida. Neste contexto, é importante que os professores e os pais/EE façam um reparo do trabalho feito pelos alunos, pois desta forma vão incentivá-los a melhorar e a continuar o esforço. Na perspetiva de Paiva (2014), “o elogio sincero provoca ânimo a quem o recebe e compromete-o a continuar” (p.184).

Quando questionados se depois de fazerem os TPC têm tempo para outras atividades, a esmagadora maioria dos alunos afirma que sim, apresentando exemplos de atividades que realizam: brincar, jogar, ver televisão, desenvolver atividades motoras, tais como, ginástica ou o Karaté, atividades ligadas à música, ou atividades de aprendizagem formal, como ler e estudar e, ainda, lavar a louça, passear, ou ir à catequese. No entanto, também há uma percentagem expressiva de alunos que refere o contrário, ou seja, que não tem tempo livre após os TPC.

Apesar de os professores não quererem que os alunos fiquem sem tempo livre para outras atividades, muito menos que vejam os TPC como um “roubo de tempo” e que criem um sentimento negativo em relação à escola, há alunos que expressam essa falta de tempo para realizar outras atividades.

Confrontados com afirmações acerca dos trabalhos para casa, a grande maioria dos alunos concorda que “os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares” e “desenvolverem muitas capacidades nos alunos”. Referem, ainda, que aprendem melhor quando fazem os TPC. As respostas positivas dos alunos vão ao encontro das vantagens elencadas por Cooper et al. (2006), aquando da metanálise efetuada. Em relação às afirmações que referem que “os TPC são uma perda de tempo” e “tenho muitas dificuldades na realização dos TPC”, a maior parte dos alunos discorda, apesar de alguns responderem que sim. A análise destes dados revela, em geral, uma perceção favorável dos alunos em relação aos TPC.

No que diz respeito à tomada de decisão em realizar, ou não, os TPC, a grande maioria dos inquiridos diz que sim, havendo, no entanto, quarenta e um alunos (14,6%) que, se pudessem, não os realizariam.

Tendo em conta a presente investigação, tornou-se pertinente verificar algumas hipóteses enunciadas, de modo a extrair algumas conclusões. Assim, e partindo da última variável apresentada relativa ao facto de os alunos decidirem se fariam, ou não, os TPC, decidiu-se relacioná-la com o gosto pela realização dos TPC, com o tempo que os alunos gastam na realização dos mesmos e, ainda, com a percepção de ter, ou não, tempo para realizar outras atividades depois de resolver os TPC. Pudemos concluir que os alunos que referem que, se pudessem, não realizariam os TPC são aqueles que afirmam que não gostam, ou gostam pouco, de os realizar, confirmando-se assim a primeira hipótese formulada.

Constatámos também que a decisão de realizar, ou não, os TPC não é dependente do tempo que os alunos demoram a executá-los, não se confirmando a segunda hipótese. Verificámos, no entanto, que os alunos que afirmam que não realizariam os TPC são aqueles que admitem não ter tempo para outras atividades, confirmando-se assim a terceira hipótese formulada.

As conclusões resultantes da confirmação da primeira hipótese no presente estudo vão ao encontro dos resultados obtidos por Costa (2014) num estudo sobre TPC no 1.º CEB, em que foram formuladas hipóteses idênticas. O mesmo não se passou em relação à segunda e à terceira hipótese.

Em concordância com a perspetiva dos professores e dos alunos, os **pais/EE** reiteram que os professores solicitam TPC aos seus educandos, sendo apenas três pais a afirmar o contrário. No que diz respeito ao grau de importância atribuído aos TPC, os pais/EE, em geral, consideram que os TPC são importantes, ou mesmo muito importantes. Apenas uma minoria refere que os TPC são pouco ou nada importantes. Deste modo, podemos inferir que alguns pais/EE não atribuem benefícios na aprendizagem dos seus educandos tendo em conta os TPC.

No que concerne ao tipo de TPC mais solicitados aos educandos, as respostas dadas estão em consonância com as respostas dos alunos, visto que os pais/EE afirmam que os TPC mais solicitados são as fichas, os exercícios dos manuais e os cálculos e os menos solicitados são as pesquisas em livros e enciclopédias e os trabalhos de grupo.

Quando questionados se os educandos deveriam ter outro tipo de TPC, a grande maioria afirma que não, estando assim de acordo com o que é solicitado pelos professores aos educandos. No entanto, são de opinião que os professores deveriam

atribuir outro tipo de TPC aos alunos, apresentando como exemplos, pesquisas em livros e na Internet e trabalhos de grupo. É de salientar que um pai/EE afirma que o docente deveria solicitar trabalhos que envolvessem a família e outro ainda sugere que os professores deveriam pedir TPC “mais leves, criativos e não tão repetitivos”.

Na realidade, como nos é relatado por Meirieu (1998), muitas vezes os alunos desabafam dizendo “estes exercícios não servem para nada: primeiro já os fizemos na aula, depois não sei porque é que o professor os mandou fazer... nunca mais vamos ter de fazer isto na vida” (p.28).

De acordo com a maioria dos pais/EE, os seus educandos despendem de 30 minutos a 1 hora para a realização dos TPC, havendo ainda uma percentagem razoável que faz referência a que os seus educandos demoram de 1 a 2 horas, ou até mais de duas horas. Tal vem em sentido contrário à opinião prevalecente dos professores e dos próprios alunos que, maioritariamente, afirmam que despendem até 30 minutos na realização dos TPC.

A grande maioria dos pais/EE não considera elevada a quantidade de TPC que os professores solicitam aos alunos, apesar de uma percentagem expressiva afirmar o contrário. Neste ponto parece que os pais estão mais preocupados com o sucesso escolar dos seus educandos e menos centrados na satisfação dos mesmos.

Os pais/EE que consideram a quantidade de TPC elevada apresentam as seguintes justificações: os educandos têm pouco tempo livre para brincar, estar com familiares, colegas e amigos, ou mesmo para descansar. Outras razões apresentadas prendem-se com o facto de os alunos terem um excesso diário de TPC, as dificuldades ao realizá-los e o tempo que demoram a resolvê-los. Para além do que já foi apresentado, foram dadas sugestões por parte dos pais/EE, que afirmam que não deveria haver TPC durante a semana, mas sim ao fim de semana, pois tinham mais tempo para os realizar.

Em conformidade com os alunos que afirmam realizar TPC todos os dias, os pais/EE reafirmam o mesmo. Contudo, há uma percentagem considerável que diz que os educandos realizam TPC 3 ou 4 vezes por semana e outros, em menor número, admitem que os educandos fazem TPC 2 ou apenas 1 vez por semana.

Quando questionados se consideram que o local de estudo do seu educando apresenta todas as condições para a realização dos TPC, a esmagadora maioria refere que sim, apresentando como justificação, ser um local limpo e bem iluminado e com o material necessário para pesquisas e esclarecimento de dúvidas. Alguns dos pais/EE afirmam que o local não tem as condições indispensáveis, referindo que este não tem o espaço requerido para a realização dos TPC, ou que os materiais e recursos disponíveis são poucos para a realização dos mesmos.

As respostas dadas pelos pais/EE vão ao encontro do que é mencionado por Paiva (2014), quando refere que um dos fatores que se deve evitar no local de estudo é o ruído, visto que este pode acarretar consequências negativas para o aluno. Na sua perspetiva, o ambiente de estudo deve ser “calmo, com boa luminosidade, com uma temperatura agradável, arejado e com espaço suficiente para poder comportar todo o material que o seu filho necessita de forma organizada” (p.107).

No que concerne ao facto de os pais/EE atribuírem algum tipo de recompensa ou elogio aos seus educandos, as respostas dividem-se, ou seja, cerca de metade refere que não concede qualquer recompensa e a outra metade refere o contrário. Como é referenciado por Paiva (2014), “o elogio é um recurso importante, promove a autoestima e alimenta a motivação.” (p.186). O mesmo autor sugere ainda que se deve elogiar não só os resultados, mas também o esforço, o empenho e a dedicação das crianças.

Os pais/EE que afirmam que atribuem uma recompensa ou elogio ao educando, referem que fazem um elogio ao seu educando como forma de motivação e valorização do esforço feito para a realização dos TPC, indo ao encontro da ideia apresentada pelo autor supracitado; há ainda quem mencione recompensas, como um chocolate, ou deixar a criança brincar.

Relativamente ao apoio prestado ao educando aquando da realização dos TPC, a esmagadora maioria dos pais/EE afirma que sim, sendo referido por uma percentagem muito reduzida de inquiridos que não apoiam os educandos na realização dos mesmos. Elucidando esta questão foram apresentados diversos tipos de ajudas prestadas, tais como, questionando os educandos acerca dos conteúdos, lendo perguntas e explorando-as, ouvindo os educandos a ler textos, ouvindo-os a explicar a matéria e recorrendo à Internet para esclarecimento de dúvidas, ou realização de trabalhos. Quando falamos de ajudar os alunos devemos ser capazes de os compreender e conhecer a sua perspetiva. Como é mencionado por Araújo (2009), “temos que lhes dar atenção, ouvi-las e colocarmo-nos disponíveis para ver o Mundo na sua perspectiva. Isto representa uma grande aprendizagem para elas. E para nós, adultos” (p.98).

Ao conseguirem ter esta postura perante os seus educandos, os pais/EE vão tornar a sua tarefa mais importante aos olhos dos educandos, visto que estão a ajudá-los a encontrar caminhos e não a dar-lhes a solução para as suas dúvidas, como nos é explicado por Paiva (2014).

No que concerne à utilização da Internet no esclarecimento de dúvidas, grande parte dos pais/EE afirma recorrer a este tipo de recurso, sendo que cerca de um quarto dos inquiridos refere não o fazer.

São diversas as dificuldades que os pais/EE apresentam, aquando da ajuda dos seus educandos na realização dos TPC, a saber: resolver os exercícios, explicar ao educando o que se pretende com um determinado exercício e, por vezes, compreender a linguagem dos enunciados. Ainda são apresentadas outras dificuldades por parte dos pais/EE, como o não conseguir acompanhar os conteúdos programáticos, a falta de tempo e mesmo a dificuldade em motivar o seu educando.

De forma a colmatar estas dificuldades são várias as estratégias adotadas pelos pais/EE para conseguirem ajudar o seu educando na realização dos TPC. A grande maioria afirma recorrer à Internet, mas outros referem remeter as dúvidas para o professor, ou recorrer a familiares e amigos/colegas. No que diz respeito a pedir ajuda aos colegas, na perspetiva de Meirieu (1998), “o colega conhece o contexto, emprega as mesmas palavras” (p. 27) e, desta forma, consegue esclarecer mais facilmente as dúvidas existentes. Alguns dos inquiridos tentam ajudar recorrendo a exemplos do dia a dia, ou recorrendo a explicadores e outros ainda, uma percentagem muito reduzida, afirma que simplesmente não ajuda a realizar os TPC, pois não sabe.

Há medida que os anos de escolaridade dos educandos avançam e as dificuldades dos pais/EE vão sendo cada vez maiores, na perspetiva de Paiva (2014), “os alunos necessitam de conseguir dar respostas às dificuldades que vão encontrando e não estarem dependentes da ajuda permanente dos pais” (p.79).

Tendo em conta a perspetiva apresentada, podemos referir que quanto mais cedo os alunos forem capazes de conseguir ultrapassar problemas e dificuldades sozinhos, mais facilmente serão capazes de resolver situações futuras.

Conclusão

O presente Relatório Final de Estágio é o resultado de um longo percurso formativo, com início na licenciatura em Educação Básica e com o seu culminar no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Todo este percurso teve um impacto muito importante na nossa vida, visto que nos permitiu contactar com diferentes realidades e contextos, diversos alunos e desenvolver várias competências enriquecedoras, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, que serão fundamentais no nosso futuro.

Este relatório é composto por duas partes: uma reflexão crítica sobre os estágios realizados e um trabalho de investigação sobre a prática.

Relativamente à primeira parte deste relatório, é descrito e analisado todo o trabalho desenvolvido ao longo das práticas supervisionadas nos dois ciclos de ensino. Foram referidas atividades, experiências e estratégias desenvolvidas com as crianças que permitiram a aquisição de conteúdos científicos, o desenvolvimento de várias competências, a comunicação e a postura em contexto de sala de aula.

Ao termos de planificar tudo o que iríamos realizar com os alunos, levou-nos a pensar sobre quais seriam as melhores estratégias a adotar e as atividades mais adequadas para proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Desta forma adquirimos competências que nos serão muito úteis para a prática futura.

A aquisição do conhecimento e desenvolvimento destas estratégias só foi possível com a ajuda dos professores supervisores da ESEV e dos orientadores cooperantes, que através das reflexões feitas, semanalmente, e através da sua disponibilidade para refletir e esclarecer dúvidas quanto às melhores estratégias e aos materiais mais adequados para abordar determinado conteúdo, permitiram que fossemos melhorando, cada vez mais, o nosso desempenho ao nível pedagógico.

O facto de termos tido possibilidade de contactar com diferentes contextos (urbano/rural) no âmbito do estágio, fez com que também adquiríssemos conhecimentos que até aí desconhecíamos. Esta aprendizagem só foi possível através dos alunos com quem trabalhámos, que foram muito carinhosos na forma como nos receberam e, posteriormente, nas atividades que desenvolviam, pois, apresentavam-se motivados e empenhados em realizar o que lhes era proposto. Verificámos que o facto de os alunos serem de contextos distintos, fazia diferença aquando da abordagem de determinados conteúdos, (e.g., os alunos do contexto rural apresentavam um conhecimento muito desenvolvido ao nível das características dos

animais e de outros conceitos relacionados com o dia a dia dos seus pais e avós, ao contrário dos alunos do contexto urbano).

No que concerne à segunda parte do relatório, foi possível tomar conhecimento da perspectiva de professores, alunos e pais/EE no que diz respeito aos TPC, visto que este é um tema que causa alguma inquietação perante a comunidade educativa. Como é mencionado por Meirieu (1998), “os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja” (p.14).

De forma a conseguirmos dar resposta aos objetivos a que nos propusemos foi necessário elaborar três questionários, um dirigido aos professores, outro aos alunos e ainda outro aos pais/EE, pois só assim seria possível obter informações de modo a dar respostas ao nosso problema.

A investigação passou por alguns passos fundamentais para que pudesse ser desenvolvida de forma adequada e sem contratempos. Foi pedida a indispensável autorização à Direção Geral de Educação e, posteriormente, ao Diretor do Agrupamento onde realizámos o estudo empírico, tendo havido um acolhimento excecional à realização deste estudo.

Após a análise cuidada dos dados obtidos, concluímos que os professores solicitam com muita regularidade TPC, mais propriamente todos os dias e, como verificámos no estudo, consideram-nos importantes para melhorar os resultados escolares. O apresentado vai ao encontro do que é afirmado por Marujo, Neto e Perloiro (2002), quando dizem que os TPC existem diariamente com o propósito “de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (p.113).

Constatámos que os professores solicitam aos alunos TPC diferenciados, tendo em consideração as suas dificuldades e características, o que é muito positivo para os alunos. O tipo de trabalhos mais solicitados são os cálculos e os exercícios dos manuais. Destaca-se o facto de nenhum professor solicitar trabalhos de grupo, uma lacuna por parte dos docentes, visto que este tipo de trabalho tem vantagens para os alunos. As áreas mais privilegiadas para a solicitação de TPC são a área da Matemática e do Português, em virtude de serem consideradas áreas fundamentais.

Os professores não entendem o recurso à Internet como sendo importante, considerando que o uso deste recurso pode levar a discriminação social. Todavia, através da análise dos resultados, constatamos que os alunos gostariam de realizar TPC em que tivessem de utilizar a Internet. Ao contrário do uso desta tecnologia, a

verificação dos TPC é uma prática recorrente dos professores o que é uma mais valia para o desenvolvimento e empenho dos alunos.

Verificou-se que os alunos gostariam de realizar outro tipo de TPC, para além daqueles solicitados pelos professores, trabalhos esses mais motivadores e desafiantes para os alunos, tais como, a realização de trabalhos de grupo, pesquisas no computador e entrevistas. Esta preferência dos alunos prende-se com o facto de os professores se restringirem muito à solicitação de fichas e exercícios contidos nos manuais, TPC estes rotineiros e que não despertam grande interesse nos alunos.

As áreas em que os alunos sentem mais dificuldades na realização dos TPC são a Matemática e o Português, sendo também as áreas mais solicitadas. É possível verificar que os alunos são apoiados por diversas pessoas na realização dos TPC, com especial destaque para as mães, não estando estes desamparados. Terem este apoio permite-lhes desfrutar de outras atividades após a realização dos TPC, como é referido pelos próprios.

Uma conclusão surpreendente é o facto de a maioria dos alunos referir que, se pudessem decidir, fariam os TPC, o que causa um certo espanto visto que os TPC são, por vezes, encarados como uma perda de tempo. Isto leva-nos a pensar até que ponto estas respostas serão já consequência de um certo condicionamento às regras sociais estabelecidas.

No que diz respeito ao grau de importância atribuído pelos pais/EE aos TPC, verifica-se que a maioria os considera importantes, ou mesmo muito importantes. Em geral, os pais/EE estão de acordo com o tipo de trabalhos solicitados pelos professores e consideram a quantidade solicitada como sendo adequada.

No que diz respeito ao apoio na realização dos TPC, grande parte refere que ajuda o seu educando. Contudo, são enumeradas algumas dificuldades recorrentes por parte destes, tendo mesmo de socorrer-se de estratégias de forma a conseguir colmatá-las, a mais comum destas o recurso à Internet.

Através da análise das hipóteses formuladas foi possível constatar que os alunos que dizem que se pudessem não realizariam os TPC são aqueles que referem que não gostam ou gostam pouco de os realizar. Verificou-se também que a decisão de realizar, ou não, os TPC não é dependente do tempo que os alunos demoram a realizá-los e, ainda, concluímos que os alunos que referem que não realizariam os TPC são aqueles que afirmam não ter tempo para outras atividades.

Desta forma podemos concluir que, em geral, os intervenientes no estudo estão a favor dos TPC e encaram-nos como um recurso positivo para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. No entanto, a análise das respostas dos alunos, em particular, relativamente ao tipo de TPC que gostariam de realizar,

deixam antever a necessidade de os professores diversificarem mais o tipo de trabalhos propostos, de modo a motivá-los e a despertar o gosto pelo estudo.

A quantidade de trabalhos solicitados também se revela um dado crítico, que pode provocar um sentimento negativo em relação aos TPC, em virtude da falta de tempo dos alunos para outras atividades. Seria importante que os professores tivessem em atenção este aspeto na sua prática letiva.

Sugerimos, para futuros estudos, a abordagem mais pormenorizada da perceção do tempo que as crianças levam a efetuar os TPC, com recurso a uma grelha de anotação pelos alunos da hora de início e término da tarefa relativa aos TPC, durante um mês.

Outra sugestão seria a realização de um estudo de caráter qualitativo, através da entrevista a pais/EE e professores, sobre as suas perspetivas acerca dos TPC, de modo a obter uma visão mais aprofundada sobre esta temática.

Finalizando, e depois de tudo o que foi apresentado, podemos afirmar que este Relatório Final de Estágio permitiu-nos dar a conhecer todo o trabalho e experiências desenvolvidas e vividas ao longo do Mestrado e também ficar a conhecer a perceção de professores, alunos e pais/EE acerca dos TPC assunto basilar na nossa vida profissional futura.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org). (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, M. J. (2006). *Crianças sentadas: Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Porto: Primebooks.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo* (4.ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreira, S., Quintas, H., & Amado, N. (2016). O trabalho de casa em matemática: A visão dos alunos. In C. A. Gomes., M. Figueiredo., H. Ramalho & J. Rocha (Orgs.), *Fronteiras, diálogos e transições na Educação: Atas XIII Congresso SPCE* (pp. 1093-1102). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76 (1), 1-62.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Cooper, H., Lindsay, J., & Ney, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Corno, L. (1996). *Homework is a complicated thing*. *Educational Researcher*, 25 (8), 27-30.

- Costa, M. (2014). *Prática de ensino supervisionada e investigação sobre os trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico* (Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.
- Cunha, J. Rosário, P. Macedo, L. Nunes, A. Fuentes, S. Pinto, R., & Suárez, N. (2015). *Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school*. *Psicothema*, 27 (2), 159-165.
- Cury, A. (2011). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. (2.ª ed). Maia: Pergaminho.
- Damas, M., & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Detry, B. (1992). *Comunicação na sala de aula: O trabalho de grupo com pares*. In J. Formosinho et al. (Orgs.). *Formação pessoal e social* (pp. 123-130). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Epstein, J.L., & Van Voorhis, F. L. (2001). *More than minutes: Teachers' roles in designing homework*. *Educational Psychology*, 36 (3), 181-193.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.ª ed.). Loures: Lusociência.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Howell, D.C. (1982). *Statistical methods for Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Nacional das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Katz, S., Lee, T., & Byrne, S. (2015). Predicting parent-child differences in perceptions of how children use the Internet for help with homework, identity development,

and health information. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59 (4), 574-602.

Kukk, A., Rajalaane, R., Rei, M., & Piht, S. (2015). Parents opinions on homework in the II stage of primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 134-144

Laureano, R., & Botelho, M. (2012). *SPSS: O meu manual de consulta rápida (2.ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Madjar, N., Shklar, N., & Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the schools*, 53 (2), 173-188.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração, jardim-de-infância/família*. Lisboa: Divisão Editorial.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística: Uma utilização do SPSS (3.ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.

Ministério da Educação/DES (1995). *O professor Aprendiz*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves.

Pato, H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guião prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

Paiva, R. (2014). *Ensina o teu filho a estudar: Estratégias e orientações práticas para pais, alunos e educadores (3ª ed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (2.ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.


Reis, A. (2010). *Sabatina: Guia de formação escolar*. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Vol. 10). Setúbal: Marina Editores.

- Rønning, M. (2008). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30 (1), 55-64.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (1), 141-157. Obtido de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11911>
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M.A. Flores & A.M.V. Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Silva, R. 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* (Dissertação de Mestrado em Formação Psicológica de Professores). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Simão, A., Duarte, F., & Ferreira, P. (2012). *Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: Perspetivas e implicações para as práticas educativas*. *Cadernos de Educação*. Obtido de <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2147/1964>
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a escola*. Amadora: Mc Graw-Hill de Portugal.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (Trad.de A. Rodrigues Lopes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Walker, J., Dempsey, K., Whetsel, D., & Green, C. (2004). *Parental involvement in Homework.*, Harvard family research project. 1-9.

Anexos

Anexo F– E-mail de autorização para adaptar os questionários


Trabalho Final de Mestrado

 Mónica Lopes
qui, 01/09/2016 15:56
marina_s_costa@hotmail.com

Boa tarde Marina
Chamo-me Mónica Lopes e sou aluna do Mestrado de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e estou a realizar o meu trabalho de investigação sobre os trabalhos para casa (TPC), sob a Orientação da professora Ana Paula Cardoso e da Professora Carla Lacerda.
Desde logo foi-me dito pelas professoras para consultar o trabalho final que realizou, entre outros, de forma a ter algumas orientações. Deste modo e como sabe, com esta investigação é fundamental a realização de questionários de forma a recolher dados para posteriormente analisar.
Assim vou fazer questionários a pais, alunos e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para tal pesquisei e vi vários questionários, sendo que encontrei nos seus questionários algumas questões muito pertinentes.
Estou a contactá-la para ver se me dá a permissão de adaptar algumas questões dos seus questionários ou mesmo utilizar uma ou duas das suas questões. Não tenho qualquer intenção de plágio.
Com os melhores cumprimentos
Mónica Lopes

Re: Trabalho Final de Mestrado

① Respondeu a sex, 02/09/2016 22:21

 Marina costa <marina_s_costa@hotmail.com>
sex, 02/09/2016 17:38
Você

Boa tarde Mónica

Fico contente por saber que alguém está a fazer um estudo dentro dos mesmos objetivos que eu fiz.
Pode consultar à vontade e adaptar o que for necessário ou mesmo retirar uma ou duas questões.
Qualquer coisa disponha.

Bom trabalho
Marina costa

Anexo G – Questionários aos professores

Questionário aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação a ser desenvolvido no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. Com este pretendemos perceber qual é a perceção dos professores acerca dos trabalhos para casa (TPC).

A sua participação é fundamental para a realização do estudo. Solicita-se que responda com rigor e sinceridade às questões que lhe são apresentadas.

O questionário é anónimo, os dados recolhidos destinam-se apenas à realização desta investigação. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião.

Por favor, assinale com um **X** a(s) resposta(s) que considera mais adequada(s), ou explicita quando solicitado.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Parte I

Dados de caracterização sociodemográfica

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:** _____ (anos)

3. **Anos de serviço** _____ (anos).

4. **Habilitações Académicas:**

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra. Qual? _____

Parte II
Dados de opinião acerca dos Trabalhos Para Casa (TPC)

5. Solicita TPC aos seus alunos?

Sim Não

(Se respondeu “Não” o questionário termina aqui. Obrigada)

6. Em que medida considera importante os TPC?

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

7. Com que frequência solicita TPC?

1 vez por semana	2 vezes por semana	3 vezes por semana	4 vezes por semana	Todos os dias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Solicita TPC iguais a toda a turma?

Sim Não

8.1. Se solicita TPC diferentes, refira as razões:

9. Qual o tipo de TPC que mais vezes solicita?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fichas | <input type="checkbox"/> Composições |
| <input type="checkbox"/> Exercícios dos manuais | <input type="checkbox"/> Leituras de livros |
| <input type="checkbox"/> Pesquisas em livros e enciclopédias | <input type="checkbox"/> Cálculos |
| <input type="checkbox"/> Pesquisas na Internet | <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual(ais)? |
| <input type="checkbox"/> Trabalhos de grupo | |
-

10. Considera importante o recurso à Internet na resolução dos TPC?

Sim Não

Porquê?

11. Com que frequência pede TPC nas várias áreas curriculares. (Assinale com um X a sua opção)

Frequência Áreas curriculares	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Matemática				
Português				
Estudo do Meio				
Expressões				

11.1. Refira as razões pelas quais solicita mais TPC nas áreas curriculares que assinalou.

12. Quando marca TPC, verifica se os alunos os realizam?

Nunca ou raramente Algumas vezes Muitas vezes Sempre ou quase sempre

13. Atribui algum tipo de recompensa aos alunos que realizam os TPC, em determinadas situações?

Sim Não

Especifique:

14. Quanto tempo, em média, por dia, os alunos devem dedicar à realização dos TPC?

Até 30 minutos

De 30 minutos a 1 hora

De 1 a 2 horas

Mais de 2 horas

15. Refira em que medida concorda com as afirmações abaixo descritas.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares.					
Todo o trabalho escolar deveria ser realizado na escola.					
Os TPC são importantes para consolidar os assuntos abordados nas aulas.					
Os TPC permitem desenvolver a autonomia dos alunos.					
Os TPC permitem desenvolver o sentido de responsabilidade dos alunos.					
Os TPC são uma perda de tempo "livre" para os alunos.					
Os pais/encarregados de educação têm um papel fundamental no apoio à resolução dos TPC.					

Obrigada pela sua colaboração!

Mónica Dulce da Costa Lopes

Anexo H – Questionário aos alunos

Questionário aos alunos

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação a ser desenvolvido no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. Com este pretendemos perceber qual é a perceção dos alunos acerca dos trabalhos para casa (TPC).

O questionário é anónimo, pelo que não deves escrever o teu nome. Os dados recolhidos destinam-se apenas à realização desta investigação. Não existem respostas certas ou erradas a tua opinião é que interessa.

Por favor, assinala com um **X** a(s) resposta(s) que consideras mais adequada(s), ou escreve por extenso quando te for solicitado.

A tua colaboração é fundamental. Agradeço muito a tua ajuda.

Parte I

Dados de caracterização sociodemográfica

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:** _____ (anos)

Parte II

Dados de opinião acerca dos Trabalhos Para Casa (TPC)

3. **O teu professor(a), pede TPC?**

Sim Não

(Se respondeste “Não” o questionário termina aqui. Obrigada)

4. **Qual o teu sentimento relativamente aos TPC?**

Não gosto Gosto pouco Gosto muito

5. **Realizas sempre os TPC?**

Sim Não Às vezes

5.1. Se respondeste não, diz qual(ais) o(s) motivo(s):

6. Com que frequência realizas os seguintes tipos de TPC? (Assinala com um X a tua opção)

Frequência \ Tipos de TPC	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Fichas				
Exercícios dos manuais				
Pesquisas na Internet				
Pesquisas em livros ou enciclopédias				
Trabalhos de grupo				
Composições				
Leituras				
Inquéritos à tua família				
Outro. Qual?				

7. Que tipo de TPC gostas mais de fazer? Porquê?

8. Que tipo de TPC gostas menos de fazer? Porquê?

9. Que outros tipos de TPC gostarias que o teu professor(a) te pedisse?

10. Com que frequência fazes os TPC?

1 vez por semana

2 vezes por semana

3 vezes por semana

4 vezes por semana

Todos os dias

11. Indica a frequência com que fazes os TPC nas várias áreas curriculares.

(Assinala com um X a tua opção)

Frequência \ Áreas Curriculares	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Matemática				
Português				
Estudo do Meio				
Expressões				

12. Quais as áreas em que sentes mais dificuldades em realizar os TPC?

Matemática

Português

Estudo do Meio

Expressões

13. Onde fazes, normalmente, os TPC?

Casa

Casa de amigos

ATL

Outro local. Qual? _____

14. Se respondeste em casa na questão anterior, em que local da mesma os realizas?

Quarto

Sala

Cozinha

Escritório

Outro. Qual? _____

15. Tens alguma ajuda para a realização dos TPC?

Sim Não

15.1. Se respondeste sim, quem te costuma ajudar?

16. Recorres à Internet para realizares os TPC?

Sim Não

16.1. Se respondeste sim, em que situações isso acontece?

17. Achas que demoras muito tempo a fazer os TPC?

Sim Não

Se respondeste sim, justifica: _____

18. Quanto tempo demoras, em média, por dia, a realizar os TPC?

Até 30 minutos	De 30 minutos a 1 hora	De 1 a 2 horas	Mais de 2 horas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Recebes alguma recompensa ou elogio por parte dos teus professores, pelo facto de teres realizado os TPC?

Sim Não

Se respondeste sim, em que situações isso acontece?

20. Recebes alguma recompensa ou elogio por parte dos teus pais/encarregados de educação, pelo facto de teres realizado os TPC?

Sim Não

Se respondeste sim, em que situações isso acontece?

21. Depois de fazeres os TPC, tens tempo para outras atividades?

Sim Não

Se respondeste sim, que atividades realizas?

22. Qual a tua opinião a respeito das seguintes afirmações:

	Sim	Não
Os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares.		
Os TPC são uma perda de tempo.		
Os TPC desenvolvem muitas capacidades nos alunos.		
Tenho muitas dificuldades na realização dos TPC.		
Aprendo melhor quando faço os TPC.		

23. Se pudesses decidir, farias os TPC?

Sim Não

Obrigada pela tua colaboração!

Mónica Dulce da Costa Lopes

Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação a ser desenvolvido no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. Com este pretendemos perceber qual é a perceção dos pais/encarregados de educação acerca dos trabalhos para casa (TPC).

A sua participação é fundamental para a realização do estudo. Solicito que responda com rigor e sinceridade às questões que lhe são apresentadas.

O questionário é anónimo, os dados recolhidos destinam-se apenas à realização desta investigação. Não existem respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião acerca do assunto a ser investigado.

Por favor, assinale com um **X** a(s) resposta(s) que considera mais adequada(s), ou explicita quando solicitado.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Parte I Dados de caracterização sociodemográfica

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:** _____ (anos)

3. **Grau de parentesco com o seu educando:**

Pai	Mãe	Tio/Tia	Avô/Avó	Outro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qual? _____

4. **Profissão dos pais do educando:**

Pai: _____

Mãe: _____

5. Habilitações Académicas dos Pais/ EE do educando:

	Pai	Mãe	Encarregado de Educação *
Não sabe ler nem escrever			
Sabe ler e escrever, mas não tem diploma			
Ensino Básico (tem o 4.º ano)			
Ensino Básico (tem o 6.º ano)			
Ensino Básico (tem o 9.º ano)			
Ensino secundário (tem o 11.º ou 12.º ano)			
Curso superior			
Outra. Qual? _____			

*A preencher quando o pai ou a mãe não são o encarregado de educação.

Parte II

Dados de opinião acerca dos Trabalhos Para Casa (TPC)

6. O seu educando faz TPC a pedido do professor(a)?

Sim Não

(Se respondeu “Não” o questionário termina aqui. Obrigada)

7. Em que medida considera importante os TPC para o seu educando?

Nada importante Pouco importante Importante Bastante importante Muito importante

8. Quanto tempo, em média, por dia, o seu educando dedica à realização dos TPC?

Até 30 minutos De 30 minutos a 1 hora De 1 a 2 horas Mais de 2 horas

9. Considera elevada a quantidade de TPC que o seu educando traz?

Sim Não

Se respondeu sim, justifique a sua resposta.

10. Com que frequência o seu educando traz TPC?

1 vez por
semana

2 vezes por
semana

3 vezes por
semana

4 vezes por
semana

Todos os dias

11. Considera que o local de estudo do seu educando tem as condições/materiais/recursos necessários para a realização dos TPC?

Sim Não

Especifique:

12. Qual o tipo de TPC mais vezes solicitado ao seu educando?

- Fichas
- Exercícios dos manuais
- Pesquisas em livros e enciclopédias
- Pesquisas na Internet
- Trabalhos de grupo
- Composições
- Leituras de livros
- Cálculos
- Outro(s). Qual(ais)? _____

13. Que tipo de TPC considera ser o mais vantajoso para o seu educando? Porquê?

14. Acha que o professor(a) deveria passar outro tipo de TPC?

Sim Não

Se sim, qual(ais)?

15. Após a realização dos TPC por parte do seu educando, costuma dar-lhe alguma recompensa ou fazer um elogio?

Sim Não

Se respondeu sim, especifique:

16. Auxilia o seu educando na realização dos TPC?

Sim Não

Se respondeu sim, de que forma costuma ajudar o seu educando?

- Colocando questões
- Lendo as perguntas e explorando-as
- Ouvindo-o a ler textos
- Ouvindo-o a explicar a matéria
- Recorrendo à Internet
-

Outra. Qual? _____

17. Recorre à Internet para esclarecer dúvidas, ou explorar curiosidades acerca dos assuntos abordados nos TPC?

Sim Não

18. Quais as maiores dificuldades que tem para apoiar o seu educando na realização dos TPC?

Perceber a forma de resolução dos exercícios

Compreender a linguagem dos enunciados

Explicar ao seu educando o que se pretende em determinado exercício

Outra(s). Qual(ais)? _____

19. Qual(ais) a(s) estratégia(s) que adota quando sente que não consegue ajudar o seu educando nos TPC?

Obrigada pela sua colaboração!

Mónica Dulce da Costa Lopes

Anexo J – Autorização da Direção Geral de Educação (DGE)

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0565300001, com a designação *Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Questionário aos alunos; Questionário aos pais/encarregados de educação*, registado em 12-10-2016, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Mónica Dulce da Costa Lopes

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público do concelho de Viseu a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável), sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Anexo K – Pedido de Autorização ao Agrupamento de Escolas de Viseu

Exmo. Senhor Diretor do

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Mónica Dulce da Costa Lopes, aluna do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da perceção dos professores, alunos e pais/encarregados de educação no que concerne aos trabalhos para casa. Como tal, vem por este meio requerer a V.Ex.ª autorização para aplicar questionários aos professores, alunos do 3.º e 4.º ano e aos respetivos pais/encarregados de educação, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.ª dirige.

Mais informa que os referidos questionários foram aprovados pela DGE, conforme informação enviada, por email, a 18 de outubro de 2016 (Inquérito n.º 0565300001).

Pede deferimento.

Com os melhores cumprimentos

*fez-se a Cond. de autorização
do 1.º ciclo, para a execução
de trabalhos para casa.
12.01.2017*

Viseu, 6 de dezembro de 2016

Mónica Dulce da Costa Lopes

Mónica Dulce da Costa Lopes

Anexo L – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Sou aluna do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, e estou a realizar um trabalho de investigação para perceber qual a perceção de professores, alunos e pais/encarregados de educação acerca dos trabalhos para casa (TPC). Este trabalho está a ser desenvolvido sob orientação científica das Doutora Ana Paula Cardoso e Mestre Carla Lacerda.

Para a concretização deste estudo a participação do seu educando é fundamental, com o preenchimento de um questionário anónimo, com o qual se pretende recolher informação acerca do assunto a investigar.

Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Desde já, agradeço a vossa colaboração.

Viseu, janeiro de 2017

Mónica Dulce da Costa Lopes

(Nome) _____, Encarregado de
Educação do(a) aluno(a) _____

declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), o meu educando a
preencher o questionário acima referenciado.

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

Anexo M – Dicas para pais/EE e professores na orientação para o estudo

Gestão do tempo

Gerir tempo é gerir energia.

•O que gerimos é a disponibilidade para fazer determinada tarefa. Gerimos energias, dedicação e empenho. É o saber colocar mais energia onde é mais relevante e colocar menos energia onde é menos importante.

•Gerir o tempo significa definir, organizar e cumprir tarefas no tempo que é estabelecido.

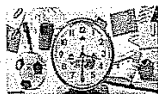
•Ajudar a criança a gerir o seu tempo estimula a sua autonomia porque ajuda-a a organizar que tarefa vai fazer em que altura e não é preciso estar sempre a mandar fazer; ela própria toma a iniciativa.

Horário de Estudo

Ao fazer um horário o seu educando define em que altura realiza uma tarefa.

•Como ajudar a construir um horário?

1. Colocar as aulas e outras atividades fixas;
2. Ordenar as tarefas nos espaços de tempo de acordo com o estabelecimento de prioridades e do tempo que demoram.



Não esquecer de prever tempos de lazer e para **não fazer nada!!**

Outras Atividades do SPO

- Orientação Vocacional
- Avaliação e acompanhamento psicológico em problemas de aprendizagem e de insucesso educativo
- Programas de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais
- Programas de promoção cognitiva
- Realização de ações de formação para pais/encarregados de educação, professores e outros elementos da Comunidade Educativa
- Elaboração e coordenação de candidaturas e Projetos.



ORIENTAÇÃO PARA E NO ESTUDO



GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



Dicas para pais

Dicas relacionadas com o estudo:

•Faça um acordo com o seu filho sobre os hábitos de estudo. Defina as regras de estudo a serem seguidas e seja firme para que o seu filho as cumpra.

•Sempre que necessário ofereça a sua ajuda: Crianças que são estimuladas pelos pais a fazer os trabalhos de casa têm, habitualmente, um rendimento escolar melhor.

•Ajude-o a fazer um horário de estudo caso seja necessário. É imprescindível estabelecer um horário fixo do dia para fazer as tarefas.

•Preste atenção na forma como o seu filho faz os trabalhos de casa. Se o seu filho estiver com dificuldades a fazer algum trabalho de casa então, provavelmente, estará a acontecer o mesmo na sala de aula. Os trabalhos de casa são uma oportunidade para monitorizar a evolução do seu filho.

•Os pais devem ser responsáveis por organizar um local onde os filhos possam estudar.

•Conceda tempo de lazer. Depois do estudo é importante que a criança tenha momentos de lazer e que se distraia com atividades lúdicas.

Dicas motivacionais:

•Tenha por hábito estabelecer um vínculo de comunicação: Perguntar sempre como foi o dia, o que aprenderam e se passaram por alguma dificuldade.

•Não pressione demasiado o seu filho. Isso tem um efeito contraproducente.

•Valorizar mais o sucesso do que o resultado: isso é fundamental. Em vez disso, concentre-se na evolução da criança.

•Evite críticas negativas ou comparações com irmãos ou colegas. Não menospreze o esforço que o seu filho faz comparando-o com outros. Isso prejudica a sua autoestima, o que em nada contribui para o seu êxito.

•Desenvolva a autonomia do seu filho incentivando na procura ativa de resolução de problemas.

•Certifique-se de que seu filho descansa as horas necessárias para um bom desempenho.

Dicas para professores

Dicas relacionadas com o estudo:

•Explicar como se deve estudar a sua disciplina. O seu aluno não faz ideia de como estudar da melhor forma cada uma das disciplinas.

•Orientar os alunos para que distingam a informação pela sua importância: ao fazer resumos, gráficos, esquemas, utilizar cores diferentes para assinalarem assuntos ou matérias mais importantes, por exemplo. Enfatizar a importância de fazerem um horário onde apareçam todas as suas atividades.

•Nunca levar dúvidas para casa: incentive os seus alunos a questionar tudo e sempre que tenham dúvidas em alguma matéria.



•Ensine o aluno a questionar-se. É importante que ele questione e faça perguntas diferentes, relacionadas àquilo que está a estudar.

•Orientar o aluno para estimular a sua concentração. É essencial concentrar-se no que se está a ler ou a fazer alguma tarefa.

Ao estudar, realçar sempre a ideia de relacionar os conteúdos.

Dicas motivacionais:

•Excelentes professores são aqueles que ensinam com paixão. A diferença entre um bom professor e um excelente professor está precisamente na paixão com que eles ensinam e não no conhecimento que transmitem.

•Passar a importante mensagem aos alunos: quanto mais uma pessoa aprende, maior é o seu potencial de reunir conhecimentos.

•Não pressione demasiado o aluno. As pressões a que são sujeitos os alunos só aumentam a ansiedade e isso tem um efeito contraproducente no seu sucesso.

•Informar aos alunos que estudar é um processo e, como tal, passa por diferentes etapas.

•Fazer o aluno tomar consciência de que a vida será resultado das escolhas que fizer e, o modo como encara o estudo e as atividades escolares também se vão refletir na sua vida futura.

"Se queremos matar a fome a alguém, é melhor ensiná-lo a pescar do que oferecer-lhe o peixe".

Anexo N – Dicas para pais/EE na orientação para o estudo

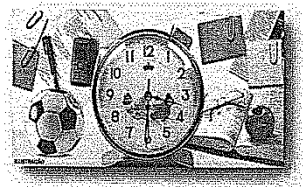
Horário de Estudo

Ao fazer um horário o seu educando define em que altura realiza uma tarefa.

•Como ajudar a construir um horário?

1. Colocar as aulas e outras atividades fixas;
2. Ordenar as tarefas nos espaços de tempo de acordo com o estabelecimento de prioridades e do tempo que demoram.

Não esquecer de prever tempos de lazer e para não fazer nada!!



Outras Atividades do SPO

- Orientação Vocacional
- Avaliação e acompanhamento psicológico em problemas de aprendizagem e de insucesso educativo
- Programas de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais
- Programas de promoção cognitiva
- Realização de ações de formação para pais/encarregados de educação, professores e outros elementos da Comunidade Educativa
- Elaboração e coordenação de candidaturas e Projetos.



ORIENTAÇÃO NO ESTUDO



Dicas para pais/encarregados de educação



Dicas relacionadas com o estudo:

- Faça um acordo com o seu filho sobre os hábitos de estudo. Defina as regras de estudo a serem seguidas e seja firme para que o seu filho as cumpra.
- Sempre que necessário ofereça a sua ajuda: Crianças que são estimuladas pelos pais a fazer os trabalhos de casa têm, habitualmente, um rendimento escolar melhor.
- Ajude-o a fazer um horário de estudo caso seja necessário. É imprescindível estabelecer um horário fixo do dia para fazer as tarefas.
- Preste atenção na forma como o seu filho faz os trabalhos de casa. Se o seu filho estiver com dificuldades a fazer algum trabalho de casa então, provavelmente, estará a acontecer o mesmo na sala de aula. Os trabalhos de casa são uma oportunidade para monitorizar a evolução do seu filho.
- Os pais devem ser responsáveis por organizar um local onde os filhos possam estudar.
- Conceda tempo de lazer. Depois do estudo é importante que a criança tenha momentos de lazer e que se distraia com atividades lúdicas.

Dicas motivacionais:

- Tenha por hábito estabelecer um vínculo de comunicação: Perguntar sempre como foi o dia, o que aprenderam e se passaram por alguma dificuldade.
- Não pressione demasiado o seu filho. Isso tem um efeito contraproducente.
- Valorizar mais o sucesso do que o resultado: isso é fundamental. Em vez disso, concentre-se na evolução da criança.
- Evite críticas negativas ou comparações com irmãos ou colegas. Não menospreze o esforço que o seu filho faz comparando-o com outros. Isso prejudica a sua autoestima, o que em nada contribui para o seu êxito.
- Desenvolva a autonomia do seu filho incentivando na procura ativa de resolução de problemas.
- Certifique-se de que seu filho descansa as horas necessárias para um bom desempenho.



Se queremos matar a fome a alguém, é melhor ensiná-lo a pescar do que oferecer-lhe o peixe”.

GOVERNO DE PORTUGAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Gestão do tempo



Gerir tempo é gerir energia.

- O que gerimos é a disponibilidade para fazer determinada tarefa. Gerimos energias, dedicação e empenho. É o saber colocar mais energia onde é mais relevante e colocar menos energia onde é menos importante.
- Gerir o tempo significa definir, organizar e cumprir tarefas no tempo que é estabelecido.
- Ajudar a criança a gerir o seu tempo estimula a sua autonomia porque ajuda-a a organizar que tarefa vai fazer em que altura e não é preciso estar sempre a mandar fazer; ela própria toma a iniciativa.

Anexo O – Resultados estatísticos Hipótese 1

Case Processing Summary

	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Qual_o_teu_sentimento_em _relação_aos_TPC *	280	99.3%	2	0.7%	282	100.0%
Se_pudesses_decidir_farias os_TPC						

Qual_o_teu_sentimento_em_relação_aos_TPC * Se_pudesses_decidir_farias_os_TPC Crosstabulation

		Se_pudesses_decidir_farias_ os_TPC		Total	
		Não	Sim		
Qual_o_teu_sentimento_ em_relação_aos_TPC	Não gosto	Count	10	2	12
		Expected Count	1.8	10.2	12.0
		Residual	8.2	-8.2	
	Gosto pouco	Count	16	68	84
		Expected Count	12.3	71.7	84.0
		Residual	3.7	-3.7	
	Gosto muito	Count	15	169	184
		Expected Count	26.9	157.1	184.0
		Residual	-11.9	11.9	
Total	Count	41	239	280	
	Expected Count	41.0	239.0	280.0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	52.807 ^a	2	.000
Likelihood Ratio	36.656	2	.000
Linear-by-Linear Association	35.956	1	.000
N of Valid Cases	280		

a. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.76.

Anexo P – Resultados estatísticos Hipótese 2

Case Processing Summary

	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
TempoFazerTPC_3 * Se_pudesses_decidir_farias _os_TPC	279	98.9%	3	1.1%	282	100.0%

TempoFazerTPC_3 * Se_pudesses_decidir_farias_os_TPC Crosstabulation

		Se_pudesses_decidir_farias_os_T			Total
		PC		Total	
		Não	Sim		
TempoFazerTPC_3	ate30min	Count	24	129	153
		Expected Count	22.5	130.5	153.0
		Residual	1.5	-1.5	
	30min_1h	Count	9	87	96
		Expected Count	14.1	81.9	96.0
		Residual	-5.1	5.1	
	1_2_mais	Count	8	22	30
		Expected Count	4.4	25.6	30.0
		Residual	3.6	-3.6	
Total	Count	41	238	279	
	Expected Count	41.0	238.0	279.0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	5.717 ^a	2	.057
Likelihood Ratio	5.435	2	.066
Linear-by-Linear Association	.266	1	.606
N of Valid Cases	279		

a. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.41.

Anexo Q – Resultados estatísticos Hipótese 3

Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Depois_de_fazer_os_TPC _tens_tempo_para_outras_a tividades *	279	98.9%	3	1.1%	282	100.0%
Se_pudesses_decidir_farias _os_TPC						

Depois_de_fazer_os_TPC_tens_tempo_para_outras_atividades * Se_pudesses_decidir_farias_os_TPC Crosstabulation

		Se_pudesses_decidir_farias_os_T		Total	
		Não	Sim		
Depois_de_fazer_os_TPC _tens_tempo_para_outras_a tividades	Não	Count	11	34	45
		Expected Count	6.6	38.4	45.0
		Residual	4.4	-4.4	
	Sim	Count	30	204	234
		Expected Count	34.4	199.6	234.0
		Residual	-4.4	4.4	
Total	Count	41	238	279	
	Expected Count	41.0	238.0	279.0	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	4.068 ^a	1	.044		
Continuity Correction ^b	3.194	1	.074		
Likelihood Ratio	3.624	1	.057		
Fisher's Exact Test				.063	.042
Linear-by-Linear Association	4.053	1	.044		
N of Valid Cases	279				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.61.

b. Computed only for a 2x2 table