

Fabiana Cristina de Sousa Lopes

**Trabalhos Para Casa no 1.º Ciclo do Ensino
Básico no âmbito da Matemática**



Viseu, 2017

Fabiana Cristina de Sousa Lopes

Trabalhos para Casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Matemática

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob orientação de:

Professor Doutor Luís Menezes

Professora Doutora Ana Paula Cardoso



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTIFICA

Fabiana Cristina de Sousa Lopes n.º 8519, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.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 de 2017

A Aluna, _____

Agradecimentos

Terminada esta etapa, gostaria de assinalar o meu agradecimento a todos aqueles que, de diferentes formas, me apoiaram na sua concretização.

Em primeiro lugar, aos Professores Luís Menezes e Ana Paula Cardoso, por toda a disponibilidade, dedicação e empenho na orientação deste trabalho e por terem tido sempre uma palavra de coragem e estímulo nos diversos momentos deste percurso.

A todas as pessoas do Agrupamento da Escola onde estagiei que, direta ou indiretamente, colaboraram neste estudo.

Às colegas, de curso pelo apoio e amizade durante todo o percurso.

De uma forma mais particular, agradeço aos meus pais e irmãos por todo o apoio, paciência, incentivo e ajuda que tiveram para comigo.

Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo dar a conhecer o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) focando, em especial, os processos de formação desenvolvidos em contexto do 1.º ciclo do ensino básico (PES II) e da educação pré-escolar (PES III).

A questão de investigação abordada na segunda parte do relatório foca a problemática dos Trabalhos Para Casa (TPC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Matemática. O estudo estabelece como objetivo saber quais são as perspetivas dos alunos e dos pais/encarregados de educação (EE) acerca dos trabalhos para casa na área curricular de Matemática e como as põem em prática.

O trabalho de campo decorreu numa escola do 1.º CEB da cidade de Viseu, tendo os dados sido recolhidos através da aplicação de questionários aos alunos de duas turmas do 4º ano de escolaridade, da realização de entrevistas a quatro pais/EE das respetivas turmas e de registos, por parte das duas professoras das turmas referidas, de TPC realizados durante um mês.

Este relatório de estágio mostra que os TPC são uma estratégia de ensino com larga presença nas duas turmas estudadas, fazendo parte do quotidiano dos alunos e das suas famílias. O tipo de TPC mais solicitado aos alunos na área curricular de Matemática passa por aplicação de fichas de trabalho envolvendo cálculo algorítmico e também resolução de problemas. O Português e a Matemática são as áreas curriculares em que os professores solicitam mais vezes trabalhos para casa. Em geral, os alunos gostam de realizar os trabalhos para casa e consideram-nos importantes para a sua aprendizagem. O estudo também mostra que os pais/EE se envolvem ativamente no apoio ao trabalho dos alunos em casa, apesar das dificuldades que experimentam nesse apoio.

Palavras-Chave: Trabalhos para Casa, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Área curricular de Matemática.

Abstract

The following report presents the work developed during the Supervised Teaching Practice (PES), within the framework of the Masters Degree in Early Childhood and Primary Education. It focus the professional learning developed in the two contexts: Primary Education (PES II) and Early Childhood Education (PES III).

The question addressed research reflects about homework in the 1st cycle of basic education in the context of Mathematics in order to know what are the prospects of students and parents / guardians (EE) about the homework in the curriculum area of Mathematics and how they put them into practice.

The work took place in the city of Viseu, in a primary school and the data were collected by conducting questionnaires to students in two classes of the 4th grade, interviews with four parents / EE of their classes and collection by the two teachers of these classes TPC held for a month.

Throughout this stage report was verified that the TPC is a teaching strategy that prevails in this primary school and it is an active way as part of the daily everyday life of students and their families. The type of TPC most requested of the students in the area of Mathematics consists of worksheets involving algorithmic calculation and problem solving. Portuguese and Mathematicac are the curricular areas in which the teachers request more work for home. In general, students enjoy doing homework and consider it important for their learning. The study also shows that parents / EE are actively involved in supporting students' work at home, despite the difficulties they experience

.Keywords: Homework, primary education, Mathematics

Índice

Introdução geral	2
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	4
Nota Introdutória	5
1- Caracterização dos contextos.....	5
1.1- 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2- Educação Pré-Escolar.....	6
2- Análise das práticas concretizadas na PES II e III	7
2.1- Análise referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico	8
2.2- Análise relativa à Educação Pré-Escolar	10
3 - Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	13
Parte II - Trabalho de Investigação	16
Introdução	16
1.1-Delimitação do objeto de estudo.....	17
1.2-Problema e objetivos	17
1.3 Justificação e relevância	18
2- Revisão da Literatura	18
2.1-Definição de trabalhos para casa.....	19
2.2-Finalidades e formas dos trabalhos para casa.....	19
2.3-A importância dos trabalhos para casa	21
2.4- Críticas à realização dos trabalhos para casa.....	23
2.5-Envolvimento dos pais/encarregados de educação	24
3- Metodologia.....	26
3.1- Tipo de investigação.....	26
3.2- Participantes e justificação da sua escolha.....	26

3.3- Técnicas e instrumentos de recolha de dados	28
3.4- Procedimento	29
3.5- Análise e tratamento de dados	29
4- Apresentação dos resultados	31
4.1- Os alunos face ao Trabalhos para Casa.....	31
4.1.1- Âmbito e valorização dos TPC.....	31
4.1.2- Realização dos TPC	34
4.1.3- Apoio na realização nos TPC.....	36
4.2- Os pais/encarregados de educação face ao Trabalho para Casa.....	38
4.2.1- Perspetivas dos pais/EE face aos TPC.....	38
4.2.2- Interação entre pais/encarregados de educação e alunos na realização dos TPC	39
4.3- Trabalho para casa solicitado pelos professores.....	39
5 - Conclusões do estudo	43
6- Conclusão geral	46
Bibliografia	48
Anexos	52
Anexo 1- Questionário aos Alunos	53
Anexo 2- Guião da entrevista aos Pais/Encarregados de Educação.....	56
Anexo 3- Autorização da Proteção de Dados.....	58
Anexo 4- Consentimento informado	60
Anexo 5: Pedido de autorização Aos Pais/EE.....	61

Índice de Tabelas

Tabela 1- Caraterização dos alunos das turmas A e B	27
Tabela 2-Caraterização dos pais/EE dos alunos.....	27
Tabela 3-Áreas curriculares dos TPC	31
Tabela 4-Áreas curriculares com mais TPC	32
Tabela 5-Tipos de TPC realizados nas turmas A e B	32
Tabela 6-Outros tipos de TPC gostariam de realizar, nas turmas A e B	34
Tabela 7- Frequência dos TPC nas turmas A e B.....	34
Tabela 8-Tipo de estudo em casa para além dos TPC.....	35
Tabela 9-Duração média do tempo dedicado aos TPC.....	35
Tabela 11-Áreas com mais dificuldades nas turmas A e B	36
Tabela 12-Apoio nos TPC	36
Tabela 13-Perspetivas dos alunos sobre a realização dos TPC.	37
Tabela 14- Trabalho Para Casa do Professor A.....	40
Tabela 15- Trabalho Para Casa do Professor B.....	40

Índice de Figuras

Figura 1-Distribuição das preferências, relativamente aos TPC que gostam mais, dos alunos nas turmas A e B.....	32
Figura 2-Distribuição das preferências relativamente aos TPC que gostam menos dos alunos nas turmas A e B	32
Figura 3- Trabalho para casa envolvendo o cálculo de dízimas.....	40
Figura 4- Trabalho para casa envolvendo Gramática.....	40

Introdução geral

Este relatório final de estágio tem como objetivo descrever e analisar o percurso trilhado no âmbito das unidades curriculares da Prática de Ensino Supervisionada II e III, vivenciado durante os dois últimos semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico. O relatório divide-se em duas partes. A primeira destina-se à reflexão crítica, tendo em consideração as práticas desenvolvidas em contexto escolar nos dois níveis de ensino. Inicia-se com a breve caracterização dos contextos onde se realizaram os estágios de PES II e de PES III. Seguidamente, é feita uma análise das práticas concretizadas em ambos os contextos e é apresentada uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidas ao longo dos estágios.

A segunda parte do relatório contempla a apresentação do trabalho de investigação que foi desenvolvido ao longo dos dois semestres. A investigação decorreu no âmbito de PES II, em contexto de 1º. Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo conhecer as perspetivas dos alunos e dos pais/EE sobre os trabalhos para casa na área curricular de Matemática e como as põem em prática. Em particular, procuramos: conhecer as formas que assumem os TPC na aprendizagem da Matemática; conhecer o contributo que os pais/EE reconhecem aos TPC na aprendizagem desta disciplina; conhecer as dificuldades que encontram no apoio aos TPC na área da Matemática e estabelecer algumas recomendações de ordem prática para a utilização pedagógica dos TPC.

O interesse por este tema surgiu da PES II porque estagiei no 1º ciclo do ensino básico, numa turma do 3º ano de escolaridade, do concelho de Viseu, onde os TPC eram muito solicitados pela professora. A escolha do tema deveu-se também à própria experiência de realização de TPC enquanto aluna no ensino básico e também ao contacto frequente com familiares que repetidamente têm de fazer trabalhos para casa. Frequentemente ajudo e observo quais os TPC que lhes são pedidos, a sua frequência e o desempenho e motivação que têm para os realizar. Para além disso, neste campo de investigação têm sido realizados estudos acerca das perspetivas dos alunos, dos pais/EE e dos professores sobre os TPC.

A recolha de dados efetuou-se através da aplicação de questionários aos alunos de duas turmas do 4.º ano de escolaridade e de entrevistas a quatro pais/EE de um agrupamento de escolas de Viseu. Para conhecer a natureza dos trabalhos para casa de Matemática, solicitou-se às professoras que registassem, durante um mês, os TPC que eram pedidos aos alunos de modo a percebermos que tipo de TPC eram realizados e quais as áreas curriculares com mais TPC.

Na apresentação do estudo, parte-se da revisão da literatura sobre o tema, onde definimos o conceito de trabalhos para casa, apresentamos as finalidades e formas que assumem, a sua importância e questões que colocam e o envolvimento dos pais/EE.

Na componente empírica do estudo, apresenta-se a metodologia adotada, começando-se por referir-se o tipo de investigação, os participantes e a justificação da sua escolha, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados, bem como o modo de análise e tratamento de dados. Em seguida, apresenta-se a análise e discussão de resultados e responde-se à questão inicial.

O relatório de estágio termina com uma conclusão geral sobre as aprendizagens realizadas ao longo da formação, cruzando a minha aprendizagem na prática de estágio, nas unidades curriculares do curso e na investigação da prática.

Parte I
Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota Introdutória

Nesta secção caracterizam-se os contextos educativos onde se realizam as Práticas de Ensino Supervisionadas em EPE e 1.º CEB, em PES II e PES III, que foram aquelas que nos permitiram o contacto mais intensivo com o trabalho numa escola e num jardim-de-infância (JI).

A reflexão crítica sobre as práticas em contexto encontra-se organizada em três partes, correspondendo a primeira à caracterização dos contextos em que a prática ocorreu e a segunda à análise das práticas concretizadas. Por fim, a terceira parte diz respeito à análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos por mim.

1- Caracterização dos contextos

Nesta secção é apresentada uma caracterização dos contextos da prática de ensino supervisionada integrada no curso de mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A PES I realizou-se no 1.º semestre, tendo decorrido nos dois níveis de ensino (educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB), a PES II ocorreu no 2.º semestre, no 1.º CEB e a PES III decorreu no 3.º semestre, na educação pré-escolar. Os estabelecimentos de ensino onde decorreram os estágios localizam-se na cidade de Viseu, pertencentes à rede pública.

No decorrer da PES I, II e III, o grupo de estágio não foi sempre constituído pelos mesmos elementos. Na PES I erámos três elementos, na PES II ficámos dois elementos, tendo o terceiro elemento mudado de grupo. Na PES III, voltámos a ser três elementos. As intervenções de cada estágio tiveram uma duração de 14 semanas e decorreram de 2.ª a 4.ª feira. Estas semanas eram divididas pelos elementos do grupo e de modo a todas terem igual número de dinamizações. Nos estágios no 1.º CEB e na EPE, tivemos a supervisão de três professores de diferentes áreas disciplinares da ESEV. No final de cada dia ou semana de intervenção, o grupo juntamente com a professora orientadora cooperante e, por vezes, com o professor supervisor, fazia uma reunião para discutir e analisar as práticas concretizadas.

1.1- 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio da Prática de Ensino Supervisionada II decorreu numa escola pública de 1.º ciclo do ensino básico que pertence a um agrupamento de escolas do concelho de Viseu. Nesta instituição cinco salas são destinadas ao 1.º CEB e quatro salas à EPE. Na entrada principal da escola situa-se o gabinete dos órgãos de gestão, os serviços administrativos e a sala de professores. Esta instituição tem uma biblioteca com muitos recursos educativos, um refeitório,

uma reprografia e uma papelaria. O edifício é composto por dois pisos. O inferior tem acesso a todas as salas do jardim-de-infância e algumas salas do 1.º. CEB e as restantes salas do 1.º. CEB encontram-se no piso superior.

O estágio foi realizado com uma turma do 3.º ano do 1.º. CEB. A sala onde decorria a lecionação era ampla, continha armários com grande variedade de recursos. A disposição das mesas era apropriada às atividades realizadas. Existia também um quadro interativo e um computador que eram repetidamente utilizados nas aulas. O horário da componente letiva era das 9h00 às 12h30 e das 14h10 às 16h00, existindo um dia em que o término era às 15h30.

A turma lecionada era formada por 25 alunos, 12 rapazes e 13 raparigas, sendo que a sua maioria era procedente de famílias de classe social média/alta. No geral, eram alunos com grande capacidade de trabalho e interessados pelas aprendizagens escolares. Respeitavam o professor, mas, por vezes, não se respeitavam mutuamente. Com muita frequência, falavam ao mesmo tempo, não esperando pela sua vez, o que dificultava amiúde o nosso trabalho no estágio.

A professora orientadora cooperante apoiou-nos muito, intervindo sempre que considerava necessário e ajudava-nos na conceção e construção de materiais. No final de cada dia de intervenção, fazia críticas construtivas para nos ajudar a melhorar a nossa prática. As planificações foram sempre feitas em grupo e tinham em consideração as necessidades da turma para que todos se pudessem envolver nas atividades.

1.2-Educação Pré-Escolar

Na Prática Supervisionada III fomos colocadas num jardim-de-infância do concelho de Viseu onde não tínhamos estagiado anteriormente.

O edifício onde se localizava o jardim-de-infância era composto por um piso único com duas salas de atividades (uma delas também servia para as refeições), uma cozinha, arrumos, um gabinete das educadoras onde eram tratados os assuntos relativos ao jardim-de-infância, sanitários para adultos e crianças (com lavatórios com água quente com compartimento para chuveiro). Uma das salas é polivalente, acolhendo, diariamente, reuniões de grande grupo (acolhimento) e atividades. É também nesta sala que, quando as condições climatéricas não são favoráveis, se fazem atividades de expressão motora e de recreio.

Na sala polivalente existem instrumentos de regulação fundamentais para a rotina das crianças, nomeadamente o quadro das presenças, o calendário, o quadro dos aniversários e o quadro do tempo. Existem ainda diversas áreas, como a de construção, a da biblioteca, a das TIC, a da leitura e escrita, a das artes, a do supermercado e do faz de conta. A outra sala está dividida em duas partes: o refeitório e a área das TIC e do faz de conta. Existe ainda uma casa

de banho para os adultos e outra para as crianças. O jardim-de-infância dispõe de um retroprojeto, TV, vídeo, cassetes de áudio, projetor multimídia, CD educativos, dois computadores, aparelhagem, Internet, máquinas de impressão e materiais para a realização de Expressão Motora.

O espaço exterior é amplo e está bem equipado, tem triciclos, areia e diversos materiais e recursos para as crianças brincarem. É um espaço bastante utilizado pelas crianças quando as condições meteorológicas assim o permitem, onde brincam ao ar livre, fazendo diversas atividades.

O grupo era composto por 25 crianças, 10 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O estágio no jardim-de-infância começou com uma semana de observação e de integração no contexto e com o grupo. A semana seguinte foi dinamizada em grupo onde pudemos contar com a ajuda mútua para realizar as atividades. Como as rotinas ainda não estavam bem definidas, a educadora cooperante apoiou-nos, no momento da rotina, a estruturar as atividades.

As rotinas das crianças começavam de manhã: das 9h00 às 9h30 eram realizadas atividades livres/receção, o momento das 9h30 até às 10h20 era dedicado ao acolhimento em grande grupo. Posteriormente, era realizado o lanche das 10h30 até às 11h00 e as atividades orientadas decorriam das 11h00 às 12h00. De tarde, as atividades que as estagiárias apresentavam, decorriam das 13h30 até às 14h30. Das 14h30 às 15h00 sucediam as atividades livres nas áreas de interesse. No final do dia, era feita uma reunião, em grande grupo, das 15h15 às 15h30.

No final de cada intervenção, era feita uma reunião com os elementos do grupo de estágio, a educadora orientadora cooperante e, por vezes, um professor supervisor que tivesse observado algum momento do dia. Estas reuniões eram muito importantes para podermos refletir sobre a nossa intervenção e construir conhecimento profissional.

2- Análise das práticas concretizadas na PES II e III

As unidades curriculares de PES II e III possibilitaram a prática de ensino em contextos de 1º. CEB e EPE. Finalizado este segmento de aprendizagem proporcionado por estas unidades curriculares, importa refletir sobre este processo de desenvolvimento profissional. Deste modo, apresento a seguir uma reflexão acerca das práticas implementadas e das experiências profissionais vividas no contexto da PES II e III.

2.1- Análise referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada é um elemento de grande valor, pois, para além de fomentar a ligação entre a teoria e a prática promove momentos de socialização, tanto com o meio envolvente como com o contexto de sala de aula, dando aos alunos a oportunidade de experienciar o papel de professor. Deste modo, importa lembrar que o estágio de PES II foi realizado numa escola do 1.º CEB, numa turma do 3.º ano de escolaridade. A primeira semana de estágio foi de observação, na qual tivemos oportunidade de observar formas de lecionar desenvolvidas pela professora orientadora cooperante. Na semana seguinte, as aulas foram realizadas em grupo, o que ajudou a ambientarmo-nos à turma e a não nos sentirmos tão nervosas. O primeiro contacto com a turma e com a orientadora cooperante foi agradável, mas, no entanto, deixou-nos um pouco receosas, uma vez que os alunos colocam, por vezes, desafios difíceis.

A semana seguinte começou com as intervenções individuais. O grupo era constituído somente por dois elementos e, por isso, tivemos mais intervenções do que os restantes grupos, porque cada uma tinha a sua semana individual e depois havia uma em grupo e assim sucessivamente. Para cada aula, era necessário planificar com antecedência, de acordo com os conteúdos que iam sendo lecionados.

Apesar de ser semana de intervenção individual, todos os planos e materiais eram sempre feitos em grupo para ser mais produtivo e porque considerámos que seria importante ter conhecimento das aulas que cada uma ia lecionar para, a qualquer momento, nos podermos ajudar se algo corresse menos bem. Estas planificações foram melhorando ao longo das semanas, porque com a prática e a ajuda dos professores, fomos conseguindo concretizá-las melhor, tanto na forma como no conteúdo. Foi importante interligar todas as áreas curriculares, embora não fosse sempre fácil de o fazer. Com o passar do tempo, fui-me adaptando à turma e à professora orientadora cooperante e estes à estagiária.

Ao longo da implementação, tanto em grupo (por sermos dois elementos), como individualmente, foram-nos apontadas críticas construtivas e sugestões de melhoria às quais fomos sempre tentando dar resposta. Ao lecionarmos mais aulas que qualquer outro grupo, isso trouxe vantagens e desvantagens. Uma vantagem é que ficámos com mais experiência de ensino e uma desvantagem foi o cansaço que sentimos, pois havia pouco tempo de descanso.

A articulação entre as diversas componentes do plano de aula foi realizada com progressivo êxito pois todas estavam ligados entre si, para assim fazerem sentido e apresentarem uma conexão lógica, indo ao encontro das necessidades e interesses do aluno no processo de ensino-aprendizagem. No decorrer destas intervenções, utilizámos diversos recursos didáticos, como por exemplo, objetos reais para realizar experiências, um relógio 3D

elaborado por nós para os alunos aprenderem as horas, cartazes, etc. Estes tiveram oportunidade de contactar e manipular os mesmos, o que foi fundamental para que estes percebessem a sua importância, de acordo com a temática abordada. Estes recursos fizeram com que os alunos se envolvessem nas atividades de uma forma criativa e experimentassem os mesmos, revelando sempre interesse e curiosidade relativamente à razão da sua utilização e exploração. Acima de tudo, com a exploração adequada deste género de materiais foi possível desenvolver aulas dinâmicas, ao mesmo tempo que foram proporcionadas aprendizagens ricas e diversificadas aos alunos.

No parecer de Formosinho (1998), os recursos didáticos operacionalizam metodologias e estratégias de ensino e visam a construção de experiências de aprendizagem significativas. Estes, quando adequados, dado o seu potencial de concretização, manipulação e ludicidade, permitem desconstruir a complexidade e a abstração e tornar acessíveis e relevantes informações e experiências de aprendizagem. Dada a natureza abstrata das ideias matemáticas, os materiais têm o poder de representar essas ideias matemáticas. No que concerne à relevância das tarefas para a exploração de conteúdos, considero que foram diversificadas e permitiram uma articulação entre as áreas curriculares.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao longo do estágio foi visível sobretudo na apresentação de diapositivos de *PowerPoint*, em vídeos e no quadro interativo. Segundo Neto (2010), a melhoria da qualidade de ensino passa, inevitavelmente, pelo aproveitamento das potencialidades que nos oferecem as TIC, contribuindo para a satisfação dos objetivos educativos.

A área curricular mais difícil de lecionar foi a Matemática devido à abstração dos seus conteúdos, designadamente ao nível da Geometria, mas também às dificuldades manifestadas pelos alunos, em geral. A área em que me senti mais à vontade foi o Estudo do Meio, pois esta lida mais fortemente com objetos/ideias concretos (as) e do dia-a-dia dos alunos.

Em relação à organização do trabalho, as atividades implementadas ocorreram de forma apropriada, individualmente em pequenos grupos, sendo exploradas de modo criativa e dinâmico.

A interação entre as estagiárias e os alunos foi adequada e o relacionamento foi afável com todos. A avaliação do conhecimento e das atividades foi realizada, essencialmente, através do questionamento e da observação. A promoção do bem-estar dos alunos é um ponto fundamental, tendo tido cuidado de apoiar todos os alunos na resolução de conflitos, ou em momentos menos bons, pois, para existir envolvimento por parte dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o ambiente de sala de aula seja positivo.

2.2- Análise relativa à Educação Pré-Escolar

O contexto institucional de educação pré-escolar, como do ensino em geral, deve ser organizado como um ambiente que facilite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997). Para isso, o educador deve ter conhecimento didático, dado que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (p. 31).

O conhecimento do meio envolvente permite que se estabeleçam parcerias entre as instituições educativas e outras, promovendo novas aprendizagens e saberes nas crianças. Neste âmbito, surge a necessidade de caracterizar o contexto onde decorreu o estágio na componente da EPE.

O estágio na EPE desenvolveu-se ao longo do 3.º semestre do mestrado. Na primeira fase, tivemos oportunidade de observar o grupo de crianças e a forma como a educadora dinamizava e explorava as atividades com as crianças. Estas observações foram importantes, na medida em que permitiram conhecer o grupo, as crianças, as suas características e dificuldades, os seus ritmos de aprendizagem, as tarefas que realizam, a forma como o ambiente educativo se encontrava organizado, entre outros.

Ao longo do estágio compreendemos que as crianças interagem muito umas com as outras e com os adultos presentes na sala de atividades e que isso era fundamental nas suas aprendizagens.

Foi também perceptível que é importante o educador organizar o grupo de diferentes formas, ou seja, organizar as atividades em grande e pequenos grupos, em pares ou individualmente para existirem diferentes interações entre eles e isso foi acontecendo intencionalmente durante o período de estágio. Neste sentido, na elaboração dos planos de aula, um aspeto preponderante e essencial para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem das crianças tido muitas vezes em conta, foi a realização de trabalhos a pares ou em pequenos grupos (trabalho colaborativo), pois é fundamental para as crianças se auxiliarem mutuamente e, acima de tudo, colmatarem as suas próprias dificuldades.

Como refere Chagas (2002, p. 71),

o trabalho colaborativo implica a interação entre sujeitos. Esta interação passa pela partilha de interesses e de vivências ou acontecimentos; pela procura de soluções para determinados problemas; pela análise das vivências, situações e problemas, procurando

compreender as causas, as consequências, as estratégias e possíveis alternativas, entre outros aspetos.

É importante ter em consideração as experiências vivenciadas pelas crianças, as suas motivações e os seus interesses. O educador deve ter o cuidado de partir dos conhecimentos prévios das crianças, de modo a poder incluir uma nova temática. Muitas vezes, pensávamos que as crianças já conheciam um assunto que íamos iniciar, mas depois compreendemos que é importante averiguar o que as crianças já sabem para, a partir daí, se dar continuidade ao trabalho. Desta forma, as crianças elaboram e expandem o seu conhecimento e vocabulário, uma vez que expressam o que sabem e o adulto aprende muito com estas vivências. Para que isto seja possível, é necessário partir de uma conversa informal com as mesmas, com o intuito de verificar se estas já possuem conhecimentos relativamente à temática a ser abordada. Acima de tudo, há que realçar a importância da comunicação/discussão de ideias entre as crianças e o educador. É através desta comunicação que os alunos são capazes de organizar e clarificar as suas ideias. As crianças aprendem também a partir do trabalho autónomo que realizam e da discussão com os colegas e o educador.

Incentivar a interação entre as crianças e organizar, de forma pormenorizada, o ambiente educativo, tendo em conta a organização do espaço e do tempo, foram aspetos que tivemos em atenção durante a prática, para o desenvolvimento de todas as experiências de aprendizagem. O espaço de ensino era modificado consoante as atividades que se realizavam e o tempo contabilizado de forma a conseguirmos seguir o plano de atividades na sua totalidade. Importa referir que procurámos, no grupo de estágio, adequar o espaço, o tempo e as interações para a otimização das estratégias de trabalho, o que nos permitiu compreender que o trabalho em pequeno grupo se torna uma mais-valia na aprendizagem, porque as idades são diferentes. Compreendemos também que trabalhar em pequenos grupos, diferenciados pela idade resulta melhor, porque as atividades têm que ser adequadas a cada idade e assim podemos encorajar a criança a desenvolver a sua autonomia. O adulto ao incentivar, motivar e envolver as crianças nas experiências de aprendizagem, faz com que estas demonstrem mais empenho e interesse na concretização das tarefas.

Ao longo desta minha intervenção individual, procurei dar voz a cada criança para conseguir conhecer as características de cada uma. Tentei, durante a ação pedagógica, apoiar cada criança e envolvê-la na construção das suas aprendizagens, promovendo a sua participação e eliminando os seus medos e receios. O diálogo e a escuta foram a base fundamental da minha ação, não só para a interação entre o grupo e o adulto, mas também para ajudar a criança a caminhar para o sucesso da sua aprendizagem. Neste sentido, diversos autores referem que o ouvir é uma estratégia fundamental da ação educativa já que nos dá

acesso ao pensamento do outro (Guerreiro, Ferreira, Menezes & Martinho, 2015; Oliveira Formosinho & Araújo, 2008).

Importa referir que a utilização de recursos e estratégias diversificadas foram um método gratificante e eficaz para a concretização da ação educativa, pois as crianças responderam com interesse, participação e empenho às tarefas propostas. Neste sentido, a forma de abordar e explorar os conteúdos procura ter na base uma forte motivação para suscitar a atenção e o desejo de aprender de cada criança.

Esta reflexão vai na linha de Roldão (1999) quando refere que:

para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir em condições físicas da escola, quer a nível de requalificação de espaços, quer a nível de recursos materiais. O apetrechamento (...) de recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras permitindo aprendizagens funcionais e experimentais (p. 106).

Interessa, ainda, refletir sobre os suportes utilizados. A leitura de histórias é uma estratégia enriquecedora e, para além de ser um meio para a aquisição de novos vocábulos e para o desenvolvimento da linguagem, permite a articulação entre as várias áreas do saber. As histórias captam a atenção das crianças e veiculam mensagens pedagógicas essenciais.

Os livros de histórias são considerados uma mais-valia na compreensão do mundo (Azevedo & Sardinha, 2009). Na realidade, nas atividades desenvolvidas, a utilização de histórias tornou-se uma forma de atrair a atenção das crianças, bem como um meio através do qual constroem significados que contribuem simultaneamente, para o seu desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo.

Em geral, optei por promover as atividades orientadas em grande grupo, ou seja, aquelas que foram pensadas e planeadas previamente por nós estagiárias, embora sugeridas pelas crianças, de modo a responder às finalidades educativas e aos objetivos específicos de aprendizagem devidamente estruturados. Como exemplos de atividades orientadas, realçamos, entre muitos outros, a exploração de histórias, as entrevistas, os jogos. Por outro lado, as atividades de rotina, ou seja, aquelas que se desenvolvem ao longo de todo o ano letivo, quase sempre à mesma hora e sob orientação do adulto, foram desenvolvidas em grande grupo.

De acordo com a composição etária do grupo, as suas características individuais, privilegiei situações de interação em grande grupo, de modo a promover a aprendizagem das crianças e a ultrapassar as limitações do grupo. A organização do grupo, apoiado no trabalho individual, não favorece o desenvolvimento e aprendizagem das crianças deste grupo, pois

apesar da heterogeneidade, grande parte tem uma capacidade reduzida de concentração e dificuldades no envolvimento e interesse em atividades de trabalho individual.

Constatei que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças surte mais efeito com a promoção da interação entre crianças com idades diferentes e em distintos estádios de desenvolvimento, num ambiente de cooperação.

3-Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Terminado este processo, é importante efetuar uma autoavaliação das práticas concretizadas no âmbito do 1.º CEB e EPE, tendo como ponto de referência o Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Através da autoavaliação, o professor ou educador de infância consegue melhorar a sua prática, ajudar os alunos nas suas aprendizagens e ter uma visão crítica do seu próprio trabalho. Em ambos os contextos educativos, é necessário salientar a importância da capacidade reflexiva do professor, na medida em que este deve “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” (Roldão, 2007, p. 4).

Ao longo do estágio, foram construídas planificações para as várias áreas curriculares tendo em conta os conteúdos selecionados pela orientadora cooperante, adaptando as atividades às capacidades dos alunos. Houve a preocupação de interligar essas áreas curriculares para que existisse interdisciplinaridade porque é fundamental que exista uma ligação entre os momentos de aula e as várias áreas disciplinares. Como refere Pombo et al. (1994), a interdisciplinaridade apresenta-se como uma prática de ensino capaz de promover um cruzamento entre os saberes disciplinares de cada área curricular, suscitando o estabelecimento de pontes e ligações entre os domínios distintos científicos.

As tarefas selecionadas para a abordagem dos conteúdos, as competências e os objetivos definidos para as mesmas encontravam-se bem articulados de modo a que a mudança de conteúdo das disciplinas não fosse notado, sendo por vezes introduzido algum tipo de motivação inicial para inciar a nova disciplina a lecionar. Quanto ao material utilizado para as intervenções, foi adequado às diversas situações de modo a que os alunos pudessem construir os seus próprios conhecimentos de forma lúdica e atrativa. Referindo a relação professor-aluno, considero que foi integradora e individualizada junto dos alunos com mais dificuldades. Foi desenvolvida uma relação equilibrada proporcionadora de tranquilidade às crianças. A turma era constituída por alunos que se sentiam motivados para aprender, eram interessados, participativos e sempre envolvidos ao longo das várias intervenções. Neste sentido, foi utilizado

uma linguagem apropriada dado que houve uma preparação antecipada dos conteúdos a abordar nas intervenções de modo a que a linguagem fosse clara e percebida por todos os alunos.

O meu modo de estar na sala de aula concretizou-se através de uma expressão corporal adequada, indo ao encontro das necessidades individuais dos alunos, supervisionando e acompanhando o trabalho desenvolvido pelos mesmos. Na fase de preparação das aulas não houve dificuldades em definir competências/objetivos com clareza, em consonância com os programas e orientações curriculares. De acordo com cada área curricular e com as dificuldades demonstradas pelos alunos nessas áreas, foram desenvolvidas tarefas que facilitassem a aquisição de competências.

Na área de Português, por exemplo, existiam dificuldades ao nível da oralidade e escrita, sendo essencial que as tarefas incidissem mais sobre os textos dialogados onde cada um pudesse fazer de uma personagem e pudessem dramatizar esses textos.

A Matemática também foi abordada e desenvolvida com os alunos da mesma forma, adaptando as situações à vida real ou a contextos já vividos pelos mesmos, com material didático apelativo, promovendo desta forma o gosto e o entusiasmo por esta área. Utilizei diversas situações-problema para podermos fomentar a discussão em grande grupo e chegarmos a uma resolução possível.

No geral, posso afirmar que desenvolvi competências e conhecimentos específicos do 1º. CEB relevantes, pois, cada atividade foi pensada e planeada na tentativa de proporcionar momentos de aprendizagem motivadoras e de fomentar a curiosidade e o gosto em aprender.

O trabalho desenvolvido em PES III decorreu em contexto EPE. Neste sentido, durante o estágio foram tidas em consideração os documentos oficiais que constituem uma referência para todos os educadores de infância. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são um conjunto de princípios para apoiar os educadores nas suas decisões sobre as suas práticas, sendo que foram sempre tidas em consideração as Metas de Aprendizagem definidas no final da EPE. Em seguida, é feita uma análise relativa a todo o trabalho desenvolvido na PES III tendo em conta os documentos referidos anteriormente (Ministério da Educação, 1997)

Durante o tempo de estágio, foram elaboradas, todas as semanas, planificações, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo e onde os temas eram escolhidos pela educadora. Uma vez que o grupo incluía crianças com NEE, foram utilizadas as estratégias de adequação, integrando-as para superarem as suas necessidades/dificuldades. É importante que, na planificação, o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as adeque ao grupo para ir ao encontro dos interesses dos mesmos tendo sempre em conta as OCEPE.

O grupo de crianças demonstrou muita curiosidade, atenção, participação e motivação e todos em conjunto proporcionamos momentos diferentes, enriquecedores e cativantes. Estas planificações foram quase sempre cumpridas, sendo que, pontualmente, não havia tempo para as cumprir na íntegra. O tema com que iniciávamos todas as semanas era decidido pela educadora, sendo que esta dava muita importância ao brincar e as crianças gostavam muito quando levávamos atividades lúdicas para a sala do jardim-de-infância.

Com as crianças com NEE, foram utilizadas estratégias de adequação, onde estas tinham uma atenção individualizada, integrando-as e superando as dificuldades em conjunto. Cabe ao educador criar ambientes de aprendizagens diversos onde todas as crianças se possam desenvolver e construir bases para as aprendizagens subsequentes. Estas crianças gostavam muito de desenvolver atividades de Expressão Motora, por isso todas as semanas era proporcionado um momento onde se realizavam tarefas com os materiais disponíveis no jardim-de-infância, dança, corrida, jogos, etc. Na realidade, na EPE devemos criar “condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progresso” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). Uma outra atividade de que as crianças gostavam muito era a culinária. Foram proporcionadas todas as semanas um momento de cozinha, onde confecionávamos bolos, sobremesas, bolachas, etc. Manifestavam muita curiosidade em saber como fazer uma receita, “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79). Desta forma, eram as crianças que colocavam os ingredientes necessários, com as medidas adequadas, sempre com supervisão das educadoras – dessa forma, trabalhavam-se diversas áreas de conteúdo.

Com a educadora de infância cooperante, refletíamos diariamente acerca das nossas práticas. Nessas reflexões descrevíamos os diversos momentos do dia, onde nos sentíamos mais à vontade, o que considerávamos que tinha corrido melhor e as dificuldades que sentíamos. Estas reflexões permitiram-nos melhorar a nossa prática e aprender algumas estratégias a utilizar com o grupo de crianças.

Em síntese, todo o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio foi fundamental para o meu processo de formação/aprendizagem, traduzindo-se num alargamento do meu conhecimento didático e na aquisição de competências de natureza prática que me permitem lecionar na EPE e no 1.º CEB.

Parte II

Trabalho de Investigação

Introdução

O presente estudo organiza-se em quatro pontos. No primeiro, faz-se a delimitação do objeto de estudo, a justificação e relevância do mesmo e apresenta-se o problema, assim como os objetivos associados à problemática. De seguida, apresenta-se a revisão da literatura que sustenta o enquadramento teórico do tema, com base em autores de referência. Na parte da metodologia, foca-se a atenção sobre os procedimentos, apresentando as opções metodológicas pelas quais se orienta o estudo. Neste ponto, caracterizam-se os participantes, as técnicas e instrumentos de pesquisa, assim como o modo de análise e tratamento de dados. Por fim, apresenta-se a análise e discussão dos resultados. O relatório é concluído com a apresentação da resposta à questão que desencadeou o estudo.

1.1-Delimitação do objeto de estudo

Os trabalhos para casa (TPC) são um tema recorrente e polémico no campo da Educação, havendo diversas perspetivas sobre a sua utilidade. Apesar destas diferentes perspetivas, um grande número de professores aconselha-os, tal como pude observar ao longo da prática de ensino supervisionada (em PES II, numa turma do 3.º ano de escolaridade, onde os TPC eram uma constante.

Deste modo, da relação diária com crianças, na PES II, surgiu o interesse em compreender o impacto que os TPC têm na aprendizagem da Matemática em crianças do 1.º CEB na perspetiva dos alunos, dos pais/EE e de professores.

Ao longo da prática de ensino evidenciaram-se indícios de que os alunos, muitas vezes, não querem nem gostam de fazer os TPC, nomeadamente aqueles que são propostos na área de Matemática. Por que é que isso acontece? E os pais/ Encarregados de Educação (EE), com quem tive a oportunidade de contactar na PES, o que fazem e pensam sobre os TPC? Eles têm tempo para ajudar os seus educandos nessa tarefa? Estão capacitados para os fazer na área de Matemática? São apoiados pelo professor?

Para responder a estas questões, que decorrem de preocupações da minha prática, relativas aos TPC na Matemática, focou-se o estudo em duas turmas do 4.º ano de escolaridade, uma das quais onde estagiei, envolvendo para além dos alunos, os respetivos pais/EE e a professora titular.

1.2-Problema e objetivos

De modo a estudar o impacto educativo da realização dos TPC na área curricular de Matemática, foi formulado o seguinte problema:

Que perspetivas apresentam os alunos, os pais/ EE e os professores acerca dos trabalhos para casa na área curricular de Matemática e como as põem em prática?

Para responder a este problema, formularam-se os seguintes objetivos:

- ❖ Conhecer as perspetivas de alunos do 1.º CEB e dos seus pais/EE sobre a importância dos trabalhos para casa à disciplina de Matemática;
- ❖ Conhecer as formas que assumem os TPC na aprendizagem da Matemática;
- ❖ Conhecer o contributo que os pais dão na realização dos TPC na área de Matemática;
- ❖ Conhecer as dificuldades que os pais/EE encontram no apoio aos TPC na área curricular de Matemática

Adicionalmente, procurou-se também estabelecer recomendações para a prática da utilização dos TPC na área curricular de Matemática no 1.º CEB.

1.3 Justificação e relevância

Os TPC são uma das estratégias pedagógicas mais popularizadas em diversos países, diferentes gerações e graus de ensino (Mourão, 2004), ocupando uma parte significativa quer do quotidiano escolar quer do tempo dos alunos e das suas famílias (Van Voorhis, 2001). Também na Matemática, diversos estudos apontam para a sua presença nas rotinas escolares dos alunos e nas práticas de sala de aula dos professores (Menezes, Viseu e Conceição, 2016)

Contudo, apesar desta grande presença nas atividades matemáticas escolares há falta de consenso entre os autores relativamente ao valor educativo dos TPC, havendo quem os defenda (Epstein & Van Voorhis, 2001) e quem os critique por os considerar inúteis (Araújo, 2009). Desta forma considerou-se mais importante conhecer as perspetivas dos protagonistas, alunos, pais/EE e professores sobre os TPC na área curricular de Matemática, procurando, dessa maneira, perceber como se posicionam relativamente a eles.

2. Revisão da literatura

Nesta secção é discutida a problemática dos TPC, nomeadamente a sua definição, as suas finalidades e formas, a sua importância educativa, o envolvimento dos Pais/EE e as críticas que lhes são feitas.

2.1-Definição de trabalhos para casa

As definições de TPC são múltiplas. Segundo Cooper (2001), o TPC é definido como o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser realizado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização.

Os TPC são também considerados tarefas em que os professores titulares decidem o que querem que as crianças/alunos realizem depois das aulas com o objetivo de proporcionar oportunidades adicionais de aprendizagem fora da escola (Silva, 2009). Já Marques (2001) refere que os TPC são um instrumento que ajuda a reforçar e aprofundar as aprendizagens. Os TPC são considerados, por muitos professores, como uma das ferramentas mais viáveis e mesmo indispensáveis para a promoção da qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da melhoria da qualidade do seu processo educativo (Marques, 2001). Neste sentido, o TPC é reconhecido como um indicador de sucesso de escolas e alunos (Epstein & Van Voorhis, 2001). Estes autores sustentam que a realização dos TPC implica, por parte dos alunos, uma logística própria na gestão do tempo, um fortalecer do sentido da responsabilidade e, até mesmo, um descobrir do poder do esforço e da perseverança no alcançar dos objetivos. Um aspeto importante a salientar é o facto de os professores quase nunca questionarem a forma como os alunos experienciam os TPC, mostrando-se, habitualmente, mais interessados no produto final do que propriamente com os processos implicados na sua realização (Rosário, Mourão, Soares, Chaleta & Grácio, 2005).

Os ambientes em que as crianças realizam os TPC são, muitas vezes, pouco monitorizados, o que leva a que muitos destes alunos realizem as suas tarefas sozinhos, sem orientação e apoio apropriados, o que faz com que facilmente se sintam desencorajados. Desta forma, a ausência de envolvimento parental ativo ou investimento escasso e a falta de apoio e monitorização adequados na realização dos TPC podem levar, como veremos mais à frente, a que essa ação educativa não se traduza num momento rico de aprendizagem (Rosário et al., 2005).

2.2-Finalidades e formas dos trabalhos para casa

Neste ponto, abordam-se as finalidades e as formas que os TPC assumem. Segundo Epstein e Van Voorhis (2001), a prática de trabalho de casa assegura que cada aluno possa consolidar, refletir sobre o que aprendeu e ajuda a promover bons métodos de estudo e trabalho autónomo.

Enviar, regularmente, trabalho para casa que seja variado e interessante para os alunos, ajuda a fortalecer a relação casa-escola; reforça a participação dos pais na aprendizagem dos seus filhos; dá lugar à utilização de outros meios fora da sala para os ajudar a pesquisar, como a internet, bibliotecas, revistas, etc; desenvolve hábitos de estudo autónomo; permite ao professor acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem (Epstein & Van Voorhis, 2001)

Também para Perrenoud (1995), os TPC podem favorecer ou consolidar aprendizagens, ocupar e disciplinar os alunos, podendo não ter uma utilidade imediatamente visível, tal como acontece com outros trabalhos escolares. Perrenoud (1995) defende que o trabalho escolar origina, a longo prazo, o sucesso escolar, embora a repetição das tarefas escolares, por si só, não contribua para o interesse dos alunos. Para este autor, situações ou tarefas variadas, que insiram as operações de rotina num quadro de novos problemas, devem ser privilegiados pelos professores, em vez de exercícios estereotipados e repetitivos.

Por isso, é importante haver criatividade na educação e, em particular, os TPC devem permitir desenvolver essa criatividade, ou seja, estes devem ser diversificados, estimular a imaginação e o espírito criativo da criança, fomentando a originalidade e a realização de algo novo (Seabra, 2007). Esta autora afirma que a criatividade nos TPC é uma forma de a criança se reinventar, sair do comum, fazer algo diferente.

No 1.º ciclo do ensino básico, os TPC, muitas vezes, assumem a forma de repetição de textos, fichas que, na Matemática, podem incluir problemas e cálculos que reproduzem os conteúdos dos livros e daquilo que foi feito na sala de aula (Araújo, 2009). Os TPC também podem seguir outros formatos, como, por exemplo, a leitura de um capítulo de um livro em que os alunos vão assinalando as dificuldades encontradas que, posteriormente, serão discutidas na sala de aula, pela turma com o auxílio do professor. Podem também ser pesquisas de temas, relatórios de trabalhos ou ainda problemas matemáticos.

Havendo imaginação, existe também, um leque enorme e variado de TPC que podem ser solicitados às crianças. Na perspetiva de Meirieu (1998), o sucesso escolar dos alunos não é determinado pela ajuda parental, mas esta tem um peso importante. O trabalho do professor é fundamental na educação das crianças e esta deve esforçar-se por dar aos alunos tarefas estimulantes, realizadas na sala de aula e em casa, tendo em conta a aprendizagem potencial do aluno. Meirieu (1998) apresenta sugestões para ajudar a realizar os diferentes tipos de TPC,

tais como, rever o que foi feito na aula, estudar uma lição, fazer um exercício, preparar uma apresentação e fazer revisões dos temas tratados.

Os trabalhos para casa podem ser analisados de acordo com os seus objetivos, áreas e competências envolvidas, grau de individualização e acompanhamento. Para Cooper (2001), os objetivos dos trabalhos para casa podem ser divididos em instrucionais e não instrucionais. Relativamente aos primeiros, e quanto à sua natureza, o autor aponta quatro objetivos que culminam em tarefas de:

- prática/treino ou revisão;
- preparação;
- alargamento/extensão; e
- integração.

As tarefas de *treino/prática* visam o reforço da aprendizagem já realizada na aula, ajudando o aluno a consolidar competências específicas. As tarefas de *preparação* introduzem conteúdos a serem trabalhados em aulas futuras, ou seja, o seu objetivo é fornecer informação ou experiência de base. Algumas tarefas para casa podem ter objetivos de prática e preparação se forem introduzidas, simultaneamente, com a prática de conteúdos novos. O terceiro objetivo instrucional do trabalho para casa, chamado alargamento/extensão, envolve a transferência de competências previamente estudadas, aplicada a novas situações. Finalmente, o trabalho de casa com objetivo de integração (como, por exemplo, relatórios, resumos de livros, escrita criativa) requer que o aluno aplique várias competências e conceitos para produzir um único resultado.

2.3-A importância dos trabalhos para casa

A realização de trabalhos para casa é uma das estratégias de apoio ao ensino mais utilizadas pelos professores (Mourão, 2004). Villas-Boas (1998) considera os TPC importantes porque estes têm a possibilidade de compensar o tempo perdido por alguns alunos com dificuldades de aprendizagem e permitem também a maturação das aprendizagens escolares.

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 sentido da valorização 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, de utilizar manuais escolares, ou de pedir ajuda quando sentem dificuldades.

Para Araújo (2009), os TPC são importantes na medida em que permitem desenvolver a autonomia e capacidade de organização individual dos alunos. A importância dos TPC advém na

experiência que eles proporcionam aos alunos de trabalharem para si próprios, tendo liberdade de decidir a organização e duração do seu trabalho (Pires, 2012).

Alguns autores, como Marques (2001), sublinham a necessidade do equilíbrio nos TPC, assumindo que “tão errado é obrigar os alunos a realizarem os trabalhos de casa em excesso como inadequado é nunca pedir trabalhos de casa aos alunos”; ou seja, para este autor, os trabalhos para casa são importantes se não forem em excesso, pois estes habitam o aluno a um trabalho continuado que torna o estudo numa atividade enriquecedora e agradável.

Cooper (2001) sistematiza as vantagens dos trabalhos para casa, identificando quatro efeitos: *i) académicos imediatos*, que incluem melhoria do pensamento crítico e da aquisição de conhecimentos factuais; *ii) académicos a longo prazo*, associados, por exemplo, à melhoria da atitude face à escola e hábitos e competências de estudo; *iii) não académico, por exemplo, melhor autodisciplina* e organização do tempo e maior independência na resolução de problemas; *iv) no envolvimento parental*, ou seja, maior interesse e implicação dos pais na vida escolar dos filhos.

A realização dos TPC é importante porque possibilita ao aluno o tempo e a experiência necessários ao amadurecimento dos saberes estudados na escola (Villas-Boas, 1998). O tempo despendido na aprendizagem, amadurecimento das matérias e assuntos é crucial, uma vez que diferentes alunos necessitam de diferentes tempos para adquirirem as competências definidas curricularmente. As aprendizagens não se realizam somente nas salas de aula, pelo que muitos alunos necessitam de um período de trabalho independente, fora da escola e o TPC permite ao aluno aprender ao seu próprio ritmo.

Em termos da área curricular de Matemática, Marques (2001) refere que para muitos pais esta disciplina apresenta muitas dificuldades. Por isso, este autor salienta que a proximidade entre a família e a escola, nomeadamente na realização dos TPC, e um maior envolvimento parental no percurso escolar dos filhos aumentam o sucesso escolar por parte dos alunos. Os pais/EE deveriam participar ativamente na vida escolar dos seus filhos para incutir a ideia de que a Matemática é uma disciplina interessante e criativa.

Muitos alunos pensam, logo à partida, que a Matemática é difícil, levando-as a considerar que nem vale a pena tentar, que não são capazes de aprender. César (2012) aponta que a maioria das famílias sente dificuldades no acompanhamento da aprendizagem da Matemática dos educandos, particularmente quando têm necessidade de apoiar nos TPC.

2.4- Críticas à realização dos trabalhos para casa

Diversos autores são críticos relativamente à realização dos TPC. Perrenoud (1995) considera que um dos problemas é o facto de os TPC poderem levar os pais a serem explicadores e a sentirem-se incompetentes por não poderem ou não conseguirem ajudar. Este problema da perceção da falta de competência dos pais/EE para apoiar os seus educandos nos TPC foi também identificado por Menezes, Viseu e Conceição (2016). Para Perrenoud (1995), um dos problemas são os programas extensos, que muitas vezes têm que ser compensados através de trabalho realizado fora das aulas. O autor acrescenta que discorda dos TPC em nome da prevenção do insucesso escolar: “prevenir as desigualdades não é sobrecarregar o aluno fraco com tarefas que são inúteis quando são realizáveis, mas impossíveis de fazer sozinho” (p. 152). É ainda contra os trabalhos para casa entendidos como forma de desenvolvimento da autonomia, na medida em que favorecer a autonomia não é dar ordens, não é impor um dever, mas favorecer e criar uma dinâmica propícia à realização de projetos.

Muitos outros autores citam desvantagens da prática dos TPC, como é o caso de Araújo (2009), que alega que os TPC levam ao cansaço e ao *stress* dos alunos, fazendo com que estes tenham comportamentos pouco favoráveis à aprendizagem. Para esta autora, o ato de fazer os TPC surge para os alunos como um ritual diário que é facilmente confundido como o ato de estudar.

Para Araujo (2009), os TPC são cada vez mais excessivos e os alunos ficam com pouco tempo livre para o lazer e para outras atividades que lhes permitam realizar atividade física, socializar com os outros, brincar e, especialmente, descansar.

Para a criança ou para o adolescente, o trabalho escolar, com tudo o que ele comporta de atividade, representa o exato equivalente ao trabalho profissional de vida de um adulto. Mas, enquanto a duração do trabalho profissional exige um grande descanso para a maioria dos adultos, o trabalho escolar é cada vez mais desenvolvido tanto dentro como fora da sala de aula. Há mais de 20 anos que se denuncia este excesso de trabalho e os consequentes malefícios físicos, psicológicos e morais para as crianças (Araujo, 2009, p. 36).

Alguns estudos têm mostrado desvantagens dos TPC, como o aumento da fadiga física e emocional, a diminuição dos momentos de lazer e das atividades comunitárias, o agravamento do fosso entre os bons e maus alunos, a intervenção excessiva dos pais e, ainda, a possibilidade de criar situações indesejáveis de plágios (Cooper, 2001). Ainda assim, este autor admite que a

realização dos trabalhos para casa traz mais vantagens do que desvantagens, uma vez que a maioria dos alunos que os realiza tem maior rendimento académico (Cooper, 2001).

2.5-Envolvimento dos pais/encarregados de educação

O envolvimento dos pais/EE na educação dos educandos é fundamental para o sucesso educativo, pois contribui para o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças (Brandão, 1998). Como refere Villas-Boas (2005), o TPC tem efeito positivo quando conta com o envolvimento dos pais/EE, independentemente do seu nível cultural.

O envolvimento dos pais/EE é muito importante na realização dos trabalhos para casa dos filhos, pois estes são essenciais em encorajar e organizar os TPC para os seus filhos. Este envolvimento constitui uma ponte de ligação entre escola e a família transmitindo uma atitude de apoio aos alunos (Villas-Boas, 1994).

A família e a escola, embora diferentes, “têm interesses, objetivos e preocupações comuns, relativamente aos seus educandos, sendo, por isso, complementares” (Brandão, 1998, p. 32). Os TPC não devem ser vistos numa relação única e exclusiva professor-aluno, devendo contar com o envolvimento dos pais/EE. Desta forma, é necessário reforçar a relação escola-família como forma de prevenção de insucesso escolar (Brandão, 1998). O objetivo deste envolvimento é que todos ajudem os alunos a adquirir um conjunto de competências que permitam o sucesso escolar. Relativamente à participação dos pais/EE na realização dos TPC, Villas-Boas (1994) admite que o “sucesso escolar pode resultar do interesse dos pais pelo trabalho dos filhos” (p. 14). Neste sentido, refere que

as escolas deveriam desenvolver ações de sensibilização aos pais, independentemente do seu nível socioeconómico, com vista à otimização da sua intervenção nos TPC, dado que admite ser preponderante a influência parental tanto no desenvolvimento cognitivo da criança como o seu aproveitamento em geral (p. 28).

Este autor defende ainda:

que o apoio que os pais poderão prestar aos TPC tem uma importância muito significativa, incluindo atividades de aquisição; a escola/professores têm a obrigação de se disponibilizarem no sentido de esclarecerem e orientarem os pais no apoio a prestar; há vantagem em a escola fazer formação dos pais, levando-os a compreender como podem ajudar os filhos e ao mesmo tempo a corresponsabilizarem-se na sua maneira de minimizar os possíveis efeitos negativos dos TPC sobre o ambiente familiar (p. 29).

Segundo Pires (2012), muitos pais/EE têm dificuldade em apoiar os seus filhos no estudo. Muitas vezes, ambos os pais/EE trabalham e quando chegam a casa estão demasiado cansados para dar apoio aos seus filhos. Este autor afirma ainda que o envolvimento dos pais é extremamente importante quer nas atitudes e na qualidade da sua interação com os filhos, como também na necessidade efetiva de trabalharem conjuntamente em casa.

Alguns autores defendem que o papel da família na realização dos TPC é limitado, especialmente à medida que a escolaridade aumenta e as matérias se complexificam (Patton, 1994). Por isso, a intervenção deve ser no sentido de criar um ambiente favorável que estimule a concentração do aluno, o ajude a determinar um tempo próprio ou na obtenção do material de estudo (Aharoni, 2008).

Patton (1994) alerta os pais para a necessidade de estes realizarem a supervisão do estudo dos filhos, mas também defende que eles, sempre que se sintam capazes, se envolvam nas tarefas dos TPC. Este autor acrescenta ainda que mantenham um contacto direto com a escola, que lhes deverá facultar orientações ou mesmo formação relativas aos procedimentos a adotar.

Focando a Matemática, Aharoni (2008) defende que “a maioria dos adultos enterrou há muitos anos as suas recordações do estudo da Matemática. Tudo o que alguns querem é esquecer o trauma” (p. 7). Deste modo, um aluno cujos pais ignorem ou não apreciem a Matemática, à partida, poderá também eles próprios não valorizarem esta disciplina. Neste sentido, um aluno que revele dificuldades a esta disciplina será tanto mais motivado quando os seus pais/EE o incentivem e motivem para a apreciação da Matemática. Por isso, é fundamental que os pais/EE estejam informados sobre a maneira como eles são ensinados e como podem apoiar nesse trabalho (Aharoni, 2008; Menezes, Viseu & Conceição, 2016).

Na investigação realizada com os pais/EE de alunos do 1º. CEB (4ºano), Menezes, Viseu e Conceição (2016) assinalam, que no apoio à realização dos TPC de Matemática, a resolução de problemas e o cálculo mental são as áreas em que estes revelam maiores dificuldades. Os pais/EE dos alunos também manifestam dificuldades face aos novos métodos de resolução de problemas, previstos no programa de 2007, que consideram ser diferentes em comparação com os de há uns anos.

3- Metodologia

Neste capítulo apresentam-se as opções metodológicas adotadas para esta investigação, descrevendo também a forma como os dados foram recolhidos, organizados e apresentados.

3.1- Tipo de investigação

Este estudo procura conhecer as perspetivas e práticas de alunos e de pais/EE sobre os trabalhos para casa na área disciplinar de Matemática. Tendo em conta a natureza do objetivo do estudo, optou-se por uma investigação de natureza mista, pautada por um carácter descritivo relativamente à componente quantitativa e por um carácter interpretativo relativamente à componente qualitativa. Segundo Fortin (1999), “a investigação descritiva visa descobrir novos conhecimentos, descrever fenómenos existentes, determinar a frequência da ocorrência de um fenómeno numa dada população ou categorizar a informação” (p. 34).

Para o efeito, recorreu-se a técnicas de recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa, de modo a obter uma maior variedade e amplitude de dados. Em termos gerais, o estudo adota uma abordagem interpretativa, tendo como propósito compreender o objeto de estudo na perspetiva dos participantes envolvidos (Bogdan & Biklen, 1994).

3.2- Amostra e justificação da sua escolha

Este estudo tem como participantes os alunos de duas turmas do 4.º ano de escolaridade de uma escola da cidade de Viseu, quatro pais/EE destes alunos e os dois professores das referidas turmas. A escolha dos participantes decorre de ter estagiado, em PES II, nessa escola numa turma do 3.º ano de escolaridade (na altura do estudo, no 4.º ano de escolaridade).

Optou-se por escolher alunos do 4.º ano de escolaridade por se tratar de um grupo com uma previsível experiência na realização de TPC. Considerou-se igualmente importante ter a perspetiva dos pais/EE sobre os TPC e, por isso, foram entrevistados dois pais/EE de cada uma das turmas.

Por último, para se perceber de que tipo de TPC falam os alunos, envolveram-se também os respetivos professores para darem conta do trabalho proposto aos alunos para casa.

Dos 50 alunos inquiridos, 24 são da turma A e os outros 26 são da turma B. Como se pode ver na Tabela 1, na turma A, 11 alunos (46%) são do sexo masculino e os restantes 13 alunos (54%) são do sexo feminino. Na turma B, verifica-se que 13 alunos (50%) são do sexo masculino e os restantes 13 alunos (50%) são do sexo feminino. As idades estão compreendidas entre os 9 e os 11 anos em ambas as turmas, sendo que a grande maioria dos alunos das duas turmas tem nove anos, existindo somente um aluno com onze anos.

Tabela 1- Caracterização dos alunos das turmas A e B

Características		Turma A	%	Turma B	%
Sexo	masculino	11	46	13	50
	feminino	13	54	13	50
Idade	9 anos	19	79	21	81
	10 anos	5	21	4	15
	11 anos	0	0	1	4

Em relação aos pais/EE, designados no estudo por M1, M2, M3 e M4, as suas idades estão compreendidas entre os 34 e os 54 anos e são todos do sexo feminino. Na Tabela 2, verificamos que três mães têm curso superior e uma mãe tem o 12.º ano de escolaridade.

Tabela 2- Caracterização dos pais/EE dos alunos

Idade (anos)	Sexo	Habilitações Literárias	Formação Profissional
35	Feminino	Licenciatura	Educadora de Infância
37	Feminino	12º Ano	Curso Tecnológico
39	Feminino	Licenciatura	Enfermeira
54	Feminino	Doutoramento	Professora

Em relação aos professores, são do sexo feminino, têm idades compreendidas entre 45 e os 50 anos, licenciadas em Educação e pertencentes ao Quadro de Escola.

3.3- Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo, optou-se pelo inquérito por questionário a todos os alunos e pelo inquérito por entrevista a quatro pais/EE para obter dados pormenorizados.

O questionário é um dos instrumentos mais importantes para obter informações sobre determinado fenómeno, consistindo em formular questões que, de alguma forma, estão envolvidas ou relacionadas com o fenómeno (Tuckman, 2000). Quivy e Campenhoudl (1992) referem que um questionário consiste

em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (p. 190).

O questionário elaborado, (anexo 1), tem dois itens de caracterização sociodemográfica (sexo e idade) e dezassete itens referentes à temática dos TPC, assumindo diversas modalidades de perguntas: abertas, fechadas e de escolha múltipla (Pardal, 2011). As questões envolvidas no questionário são referentes ao tipo de TPC que levam para casa, à área curricular com mais TPC, à área curricular de que mais gostam de realizar os TPC à ajuda na sua realização.

Como se indicou, recorreu-se também à entrevista. Segundo Ribeiro (2008), a entrevista “é uma técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores”.

Optou-se pela entrevista pelo facto de se tratar de uma técnica que permite recolher dados em profundidade, para além de constituir momentos oportunos de interação que permitem o esclarecimento de dúvidas relativas às questões e dados obtidos e é suscetível de classificação e qualificação (Ghiglione & Matalon, 1993).

Para desenvolver a entrevista, elaborou-se um guião com perguntas (anexo 2) com o objetivo de saber a opinião dos pais/EE relativamente aos TPC. O guião está dividido em cinco blocos, cada um com os objetivos e as questões relativas ao tema. Os blocos são: legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade; caracterização sociodemográfica dos participantes;

atitudes dos pais/EE face aos TPC; interação entre pais/EE e alunos na realização dos TPC e necessidades e apoios relativos aos TPC.

Para além do inquérito, recorreu-se também à pesquisa documental dos registos dos professores onde estes descreveram o tipo de TPC que pediram aos seus alunos durante um mês (secção 4.3).

3.4-Procedimento

Para a realização do estudo foi necessário fazer o pedido à Direção Geral de Educação (DGE), para a monitorização da aplicação do questionário e da entrevista em meio escolar que incluiu um pedido de autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados (anexo 3).

Foi também feito um pedido à Direção de Agrupamento de Escolas alvo de investigação para aplicação dos questionários aos alunos e das entrevistas aos pais/EE. Da mesma forma, foi efetuado um pedido de autorização aos pais/EE para a realização das entrevistas e para a aplicação de questionários aos respetivos filhos (anexo 5).

O questionário e o guião da entrevista foram enviados à DGE, com o propósito de serem aprovados e autorizada a sua aplicação aos alunos do 4º ano de escolaridade e aos 4 pais/EE.

As entrevistas realizadas aos pais/EE foram feitas pessoalmente, recorrendo a um guião, na escola onde estudam os seus educandos. A formulação do convite para a entrevista foi feita de forma escrita, com um convite pessoal dirigido a alguns pais. Houve o cuidado de elucidar os participantes sobre a sua finalidade, realçando a importância das suas respostas para o presente estudo.

Os registos dos professores foram realizados durante um mês, nos quais estes assinalavam os TPC que pediam aos seus alunos a todas as áreas curriculares.

3.5- Tratamento e análise de dados

Concluída a recolha de dados através do questionário, entrevista e pesquisa documental, foi feita uma sistematização, análise e interpretação dos dados em função dos objetivos estabelecidos.

Para a análise dos dados quantitativos provenientes do questionário, recorreremos ao cálculo de frequências absolutas e relativas percentuais através da estatística descritiva (Quivy & Campenhoudl, 1992). Os dados quantitativos são apresentados em tabelas e gráficos para uma mais fácil leitura.

Para a análise dos dados qualitativos provenientes da entrevista e da pesquisa documental procedemos à análise de conteúdo. Segundo Bardin (2009), esta corresponde a “um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativas ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p. 44).

4-Apresentação dos resultados

Nesta secção apresentam-se e analisam-se os dados obtidos, estando esta organizada em três partes: (i) os alunos face aos trabalhos para casa; (ii) os pais face aos trabalhos para casa; e (iii) trabalhos para casa solicitados pelos professores.

De referir que a turma A perfaz um total de 24 alunos e a turma B, 26 alunos.

4.1- Os alunos face ao Trabalhos para Casa

4.1.1- Âmbito e valorização dos TPC

A análise da Tabela 3 permite verificar que os alunos das duas turmas assinalam a realização de TPC nas diversas áreas curriculares, com valores próximos de 100%, excetuando a área de *Expressões Artísticas*, que tem valores bastante inferiores (especialmente na turma A):

Tabela 3-Áreas curriculares dos TPC

Áreas	Turma A		Turma B	
	N	%	N	%
Português	22	92	25	96
Matemática	24	100	26	100
Estudo do Meio	22	92	25	96
Expressões Artísticas	3	13	18	69

Turma A n= 24; Turma B n=26

A esmagadora maioria dos alunos destaca a Matemática como sendo a área curricular em que são solicitados mais TPC, tendo essa afirmação a concordância de todos os alunos da turma B (Tabela 4).

Tabela 4-Áreas curriculares com mais TPC

Áreas com mais TPC	Turma		Turma B	
	N	%	N	%
Português	7	29	0	0
Matemática	18	75	26	100
Estudo do Meio	1	4	0	0
Expressões Artísticas	1	4	0	0

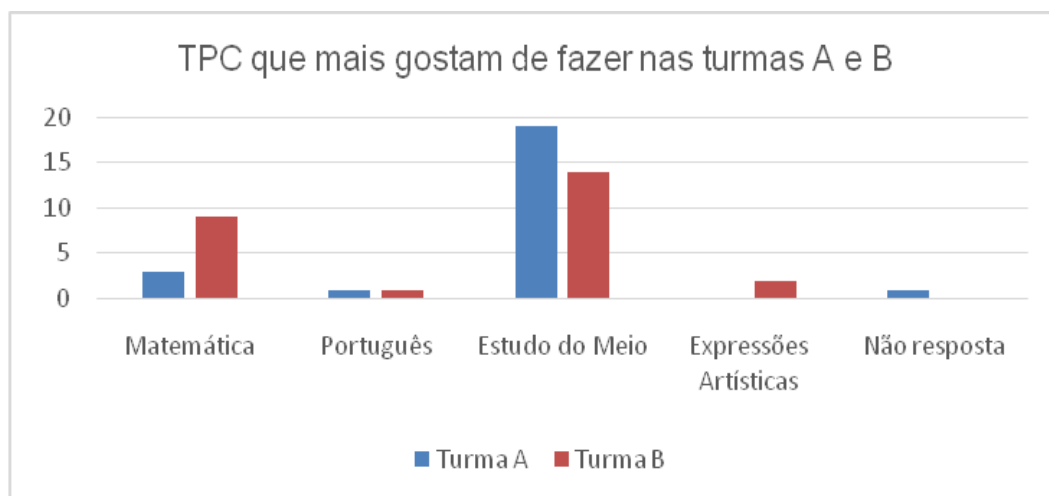
Os TPC mais referidos pelos alunos, que são solicitados pelo professor, são da área da Matemática, destacando-se os problemas e os cálculos. Na área de Português, o TPC que é mais solicitado, em ambas as turmas, corresponde a leituras, pesquisas no dicionário, textos e composições, sendo estas duas últimas tarefas, referidas somente pela turma B. A realização de fichas de trabalho, em que não se consegue identificar a área curricular, tem um grande peso em ambas as turmas, com valores em torno de 90% (Tabela 5).

Tabela 5-Tipos de TPC realizados nas turmas A e B

Tipos de TPC	Turma A		Turma B	
	N	%	N	%
Cálculos	16	67	23	88
Problemas	15	63	23	88
Fichas	22	92	22	85
Pesquisas na Internet	5	21	14	54
Leitura	10	42	15	58
Pesquisa no Dicionário	3	13	0	0
Referências	1	4	2	8
Desafios	1	4	0	0
Textos	0	0	2	8
Composições	0	0	3	12

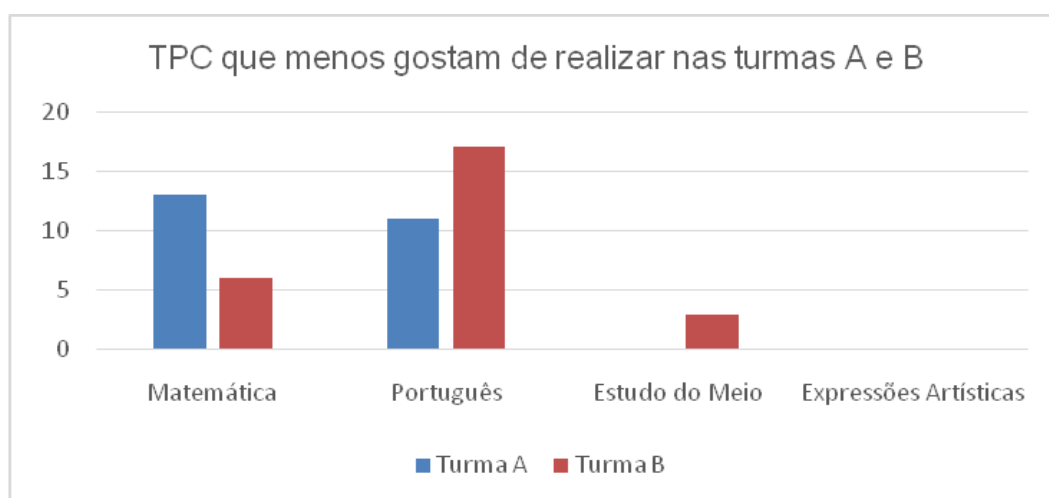
Questionados os alunos sobre os TPC que mais gostam de fazer, verifica-se que a área curricular de Estudo do Meio é a preferida. Em segundo lugar, aparece a Matemática, especialmente na turma B (Figura 1).

Figura 1-Distribuição das preferências, relativamente aos TPC que os alunos gostam mais, nas turmas A e B



No que concerne ao tipo de TPC que os alunos gostam menos de fazer (Figura 2), os alunos da turma A afirmam gostar menos de Matemática, justificando a sua resposta dizendo que “*é mais difícil e complicado*”. Na turma B, a maioria dos alunos aponta para as tarefas ligadas ao Português como sendo aquelas de que menos gostam de realizar, afirmando que “*temos de escrever muito, temos de fazer muita coisa*”.

Figura 2-Distribuição das preferências relativamente aos TPC que gostam menos, dos alunos nas turmas A e B



Questionados sobre outros tipos de TPC que gostariam de realizar, os alunos das duas turmas apontam os trabalhos de grupo e as pesquisas na internet (Tabela 6).

Tabela 6-Outros tipos de TPC que gostariam de realizar, nas turmas A e B

Outros tipos de TPC	Turma A		Turma B	
	N	%	N	%
Inquéritos à família	8	33	6	23
Trabalhos de grupo	20	83	23	88
Pesquisas na internet	14	58	6	23
Expressões plásticas	2	8	0	0
Trabalhos manuais	0	0	1	4
Textos	0	0	1	4
Fazer desenhos	0	0	1	4

4.1.2- Realização dos TPC

A maioria dos alunos da turma A afirma realizar TPC todos os dias da semana e, na turma B, metade da turma refere ter TPC quatro vezes por semana. Somente um aluno da turma A refere levar TPC entre uma a duas vezes por semana e um aluno da turma B refere ter TPC duas vezes por semana (Tabela 7).

Tabela 7- Frequência dos TPC nas turmas A e B

Grau frequência	Turma A		Turma B	
	N	%	N	%
1 vez semana	1	4	0	0
2 vezes semana	0	0	1	4
3 vezes semana	1	4	0	0
4 vezes semana	3	13	13	50
5 vezes semana	19	79	12	46

Para além da realização dos TPC, os alunos foram questionados sobre se realizam outro tipo de estudo em casa. Verifica-se que, na turma A, a maioria diz estudar a tabuada e a leitura e na turma B, a maioria dos alunos estuda a tabuada, (Tabela 8).

Tabela 8-Tipo de estudo em casa para além dos TPC

Outro tipo de estudo em casa	Turma A		Turma B	
	N	%	N	%
Fichas	8	33	6	23
Tabuada	20	83	23	88
Leitura	14	58	6	23
Contas	2	8	0	0
Testes	0	0	1	4
Não realiza	0	0	1	4
Não resposta	0	0	1	4

Quando interrogados sobre quanto tempo, em média, por dia, dedicam aos TPC, a grande maioria dos alunos de ambas as turmas afirma dedicar até 30 minutos, e nenhum aluno dedica mais de 2 horas aos TPC (Tabela 9).

Tabela 9-Duração média do tempo dedicado aos TPC

Tempo, em média, por dia	Turma A		Turma B	
	N	%	N	%
Até 30 minutos	16	67	19	73
De 30 minutos a 1 hora	6	25	6	23
De 1 hora a 2 horas	2	8	1	4
Mais de 2 horas	0	0	0	0

Questionados sobre se demoram muito tempo a efetuar os TPC, a maioria dos alunos considera que não demora muito tempo, justificando que “*são fáceis*”, “*porque estou atento e às vezes ajudam-me*”. Apenas oito alunos na turma A e seis alunos na turma B admitem o contrário. Em ambas as turmas, seis alunos responderam que demoram muito devido ao facto de “*por vezes, refilarem comigo*” e “*porque tenho dificuldades e em vez de seguir em frente, fico muito tempo a pensar como se resolve o problema*” (Tabela 10).

Tabela 10-Perceção do tempo utilizado para a realização do TPC

Duração longa	Turma A		Turma B	
	N	%	N	%
Sim	8	33	6	23
Não	20	83	23	88

A Matemática e o Português são as áreas curriculares em que os alunos têm mais dificuldades para a realização do TPC. Na turma A, a área onde sentem maior dificuldade é o Português (67%) e, na turma B, a área com maior dificuldade é a de Matemática (65%). Somente um aluno refere ser as Expressões Artísticas a área onde sente mais dificuldade na realização dos TPC (Tabela 11).

Tabela 11-Áreas com mais dificuldades nas turmas A e B

Áreas curriculares	Turma A		Turma B	
	N	%	N	%
Português	16	67	7	27
Matemática	5	21	17	65
Estudo do Meio	2	8	2	8
Expressões Artísticas	1	4	0	0

4.1.3- Apoio na realização nos TPC

Todos os alunos das duas turmas referem que têm tempo para outras atividades para além dos TPC. As atividades mencionadas são: brincar, estudar, prática de desportos, leitura, ver televisão, jogar, pintar, tocar, andar de bicicleta e andar de skate.

O apoio à realização dos trabalhos para casa é retrado na Tabela 12.

Tabela 12-Apoio nos TPC

Apoio nos TPC	Turma A		Turma B	
	N	%	N	%
Mãe	9	38	12	46
Irmão(a)	5	21	4	15
Pais	1	4	0	0
Avós	1	4	0	0
Técnicos de estudo	3	13	4	15
Professor	1	4	0	0
Pai	1	4	1	4
Não tem ajuda	15	63	6	23

A análise da Tabela 12 permite notar que, na turma A, nove alunos (38%) afirmam ter a ajuda da mãe para realizar os TPC. Na turma B, a maioria dos alunos (46%) afirma que também é com a ajuda da mãe que realiza os TPC.

Os que têm apoio, recebem-no sobretudo dos pais e, principalmente, da mãe. Das respostas obtidas, observa-se que existem outras pessoas que ajudam na realização dos TPC, particularmente, os técnicos de estudo e os irmãos (ãs).

A terminar questionaram-se os alunos sobre a importância da realização dos trabalhos para casa. Os resultados são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13-Perspetivas dos alunos sobre a realização dos TPC.

Perspetivas sobre os TPC	Turma A						Turma B					
	Sim		Não		As vezes		Sim		Não		As vezes	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
São importantes para melhorar os meus resultados escolares	24	100	0	0	0	0	25	96	0	0	1	4
Os TPC são uma perda de tempo	0	0	23	96	1	4	0	0	26	65	0	0
Não deveria haver TPC todo o trabalho deveria se realizar na escola	0	0	16	67	8	33	0	0	17	65	9	35
Os TPC são importantes para compreender os assuntos dados nas aulas	20	83	1	4	3	13	25	96	1	4	0	0

A análise da Tabela 13 revela que a esmagadora maioria dos alunos das duas turmas (100% na A e 96% na B) considera que os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares e para compreender os assuntos dados nas aulas. Nenhum aluno das duas turmas considera que os TPC sejam uma perda de tempo.

4.2- Os pais/encarregados de educação face ao Trabalho para Casa

4.2.1- Perspetivas dos pais/EE face aos TPC

Os pais/EE referem que os seus educandos realizam habitualmente os TPC porque estes ajudam na aprendizagem e redundam em melhores resultados escolares: “auxiliam, completam e ajudam a assimilar a matéria dada e quando chegam os testes eles ficam mais preparados” (M3).

Sempre que há TPC, os pais/EE procuram acompanhá-los e ajudá-los nessa tarefa mesmo que “por vezes estamos os dois cansados, mas os TPC têm que ser feitos” (M3).

Em relação à quantidade de TPC que os seus educandos trazem, os pais/EE consideram que, de um modo geral, esta não é elevada, sendo “suficiente para o ano escolar em que se encontram”, apesar de haver “dias em que acho que os TPC são muitos e demoramos um pouco mais a resolvê-los” (M3 e M4). Para os pais/EE, a frequência de realização de TPC varia bastante: “ele traz TPC seis dias por semana, ele traz também para o fim-de-semana” (M1) e “ traz TPC duas ou três vezes por semana, às vezes varia, muitas vezes traz para o fim-de-semana para além dos que já trouxe durante a semana” (M4).

Para os pais/EE, o tempo dedicado à realização dos TPC varia consoante “a disciplina e a matéria”. (M3), embora a maioria demore cerca de meia hora: “demora cerca de 30 minutos” (M2).

Os pais/EE referem que, com a resolução dos TPC, os seus educandos ficam com tempo disponível para outras atividades porque “organizamos o tempo que temos para que ele possa ter tempo para as atividades fora da escola” (M2) e “nós temos o tempo bem planificado. Ela sabe que chega a casa e que tem que realizar os TPC para poder ir brincar ou ter outras atividades” (M4).

Os pais/EE consideram que a quantidade de TPC não prejudica as atividades em família: “conseguimos que exista tempo para tudo” (M1), “os TPC como não são muitos e as disciplinas também não são muitas, então existe tempo para a família. Sei que irá ser diferente quando for para o 2º ciclo e teremos que nos ajustar bem para existir tempo para a família e para a escola” (M4).

Em relação à necessidade do professor propôr outro tipo de TPC, os pais/EE referem que, para já, não há essa necessidade: “os TPC que o professor passa já os ajuda a interiorizar as matérias” (M1).

Os pais/EE referem que a disciplina em que mais procuram apoiar os seus educandos é a de Matemática porque “é onde ele tem mais dificuldades” mas também “porque é a disciplina que o meu filho mais gosta” (M2 e M3).

4.2.2- Interação entre pais/encarregados de educação e alunos na realização dos TPC

Os quatro pais/EE entrevistados auxiliam habitualmente os seus educandos na realização dos TPC procurando, dessa forma, colaborar com a escola e contribuir para o sucesso escolar.

Os pais/EE referem que a área curricular que consideram mais difícil de apoiar é a Matemática “por causa da alteração do programa e porque muitas coisas mudaram do meu tempo para agora” (M1). Salientam que adotam determinadas estratégias quando o educando traz muitos TPC: “divido com tempos de intervalo para não ser muito cansativo para ele” (M1) e “ela sabe que tem que fazer os TPC logo que chega a casa para depois poder ir brincar um pouco. Mas se vir que ela está muito cansada, paramos um pouco, vamos dar uma volta, caso o tempo permita, e voltamos ao estudo e ela já volta com mais vontade e atenção” (M4).

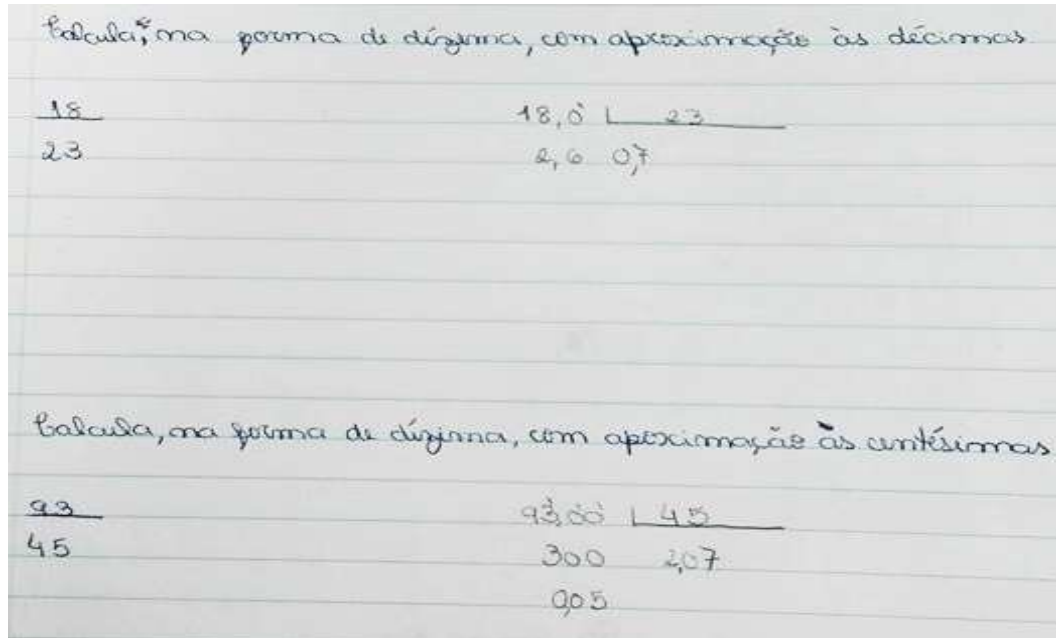
Quando sentem que não conseguem ajudar o educando nos TPC, estes pais/EE também adotam algumas estratégias, como reencaminhar para o professor, ou então pesquisar, estudar e explicar ao educando “não realiza o exercício em questão e leva a dúvida para tirar com a professora” (M1); “vou pesquisar e percebo e tento que ele perceba também” (M2).

4.3- Trabalho para casa solicitado pelos professores

Durante um mês, os dois professores registaram os trabalhos para casa que solicitaram aos alunos das suas turmas (A e B). Através da análise das Tabelas 15 e 16, verifica-se que os TPC mais vezes solicitados ocorrem às áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, tendo a área de Matemática a primazia.

A análise das Tabelas 15 e 16 permite, igualmente, verificar que os TPC são pedidos regularmente. Na área curricular de Matemática, os TPC são maioritariamente resolução de problemas e de exercícios (muitos de fichas do manual). Os exercícios são, na grande maioria, cálculos, como mostra a Figura 3.

Figura 3- Trabalho para casa envolvendo o cálculo de dízimas.



Na Língua Portuguesa, os TPC solicitados com mais frequência são exercícios de gramática (Figura 4):

Figura 4- Trabalho para casa envolvendo Gramática.

Conjugar o verbo ser nos tempos estudados.

Pretérito Presente		Pretérito Imperfeito		Presente		Futuro	
eu	sou	eu	era	eu	sou	eu	será
tu	eres	tu	eras	tu	és	tu	serás
ele	é	ele	era	ele	é	ele	será
nós	somos	nós	éramos	nós	somos	nós	seremos
vós	sois	vós	íeis	vós	sois	vós	serdes
eles	são	eles	eram	eles	são	eles	serão

Conjugar o verbo ser nos tempos estudados.

Os TPC mais solicitados a Estudo do Meio consistem na realização de fichas de aplicação de conhecimentos. Em relação aos TPC nas áreas de Expressões, verifica-se que, durante um mês, não foram solicitados (Tabelas 14 e 15).

Tabela 14- Trabalho para Casa da Professora A

DATA	ÁREA CURRICULAR	TIPO DE TAREFA
12/11/2015	Matemática	Resolução de situações problemáticas de acordo com o tema em estudo
16/11/2015	Português	Conjugação do verbo “ser” e do verbo “ir”
18/11/2015	Matemática	Resolução de uma ficha do manual
20/11/2015	Português/Estudo do Meio	Comentar uma frase
24/11/2015	Matemática	Resolução de problemas
25/11/2015	Matemática	Resolução de uma ficha do manual
27/11/2015	Matemática	Resolução de uma ficha do manual
4/12/2015	Estudo do Meio	Resolução de uma ficha do manual
10/12/2015	Estudo do Meio	Resolução de uma ficha do manual
11/12/2015	Matemática	Resolução de uma ficha do manual

Tabela 15- Trabalho para Casa da Professora B

DATAS	ÁREA CURRICULAR	TIPO DE TAREFA
10/11/2015	Estudo do Meio	Terminar ficha do manual
16/11/2015	Matemática	Resolução de duas situações problemáticas
17/11/2015	Português	Responder a cinco questões sobre o texto trabalhado
18/11/2015	Matemática	Resolver uma situação problemática e inventar e resolver outra com informações prévias
18/11/2015	Estudo do Meio	Responder a questões sobre aspetos físicos da costa
20/11/2015	Português	Classificar palavras em frases
20/11/2015	Matemática	Escrever a tabuada do 4,7,8,9 e resolução de uma ficha do manual relativo à tabuada
24/11/2015	Matemática	Fazer a leitura de números por ordem e por classe
4/12/2015	Matemática	Classificar ângulos agudos, retos e obtusos através de uma ficha do manual
9/12/2015	Estudo do Meio	Completar ficha do livro de fichas
11/12/2015	Matemática	Resolver situações com multiplicação por 0.1;0.01; 0.001

5-Conclusões do estudo

Este trabalho de investigação intentou estudar a problemática dos trabalhos para casa na área curricular de Matemática, procurando perceber as perspetivas e práticas de pais/EE e de alunos do 4.º ano de escolaridade. Para isso, estabeleceram-se como objetivos do estudo: conhecer as perspetivas de alunos do 1.º CEB e de pais/EE acerca da importância dos trabalhos para casa à disciplina de Matemática; conhecer as formas que assumem os TPC na aprendizagem da Matemática; conhecer o contributo que os pais reconhecem aos TPC na aprendizagem da Matemática e conhecer as dificuldades que os pais encontram no apoio aos TPC na área da Matemática

Para alcançar estes objetivos, e após a revisão da literatura, foram recolhidos dados através da inquirição de alunos de duas turmas do 4.º ano de escolaridade e de quatro pais/EE. Para além disso, foram analisados os TPC solicitados pelos professores titulares das turmas.

Em primeiro lugar, os resultados do estudo mostram que os TPC são uma estratégia de ensino que continua muito presente nas práticas dos professores do 1.º ciclo e, por isso, também no quotidiano dos alunos e das suas famílias. Este resultado vem na sequência de outros estudos que apontam no mesmo sentido (Menezes et al, 2016; Pires, 2012).

A maioria dos alunos inquiridos aceita a realização dos TPC, embora isso não signifique que os deseje. Os TPC surgem como uma rotina quase diária, facto refletido nos registos mensais das duas professoras e uma realidade na minha observação na prática de ensino supervisionada.

Quanto à frequência de realização dos TPC, a maioria dos alunos refere que os fazem todos os dias. As áreas curriculares mais solicitadas são a Matemática e o Português, sendo que na área do Estudo do Meio os TPC apenas são pedidos algumas vezes e nas Expressões nunca ou raramente. Estes resultados vêm ao encontro dos que Costa, Cardoso, Lacerda, Lopes e Gomes (2016) obtiveram num estudo realizado também a alunos do 4.º ano num agrupamento de escolas do distrito de Viseu.

Os tipos de TPC mais vezes solicitados são fichas dos manuais. No caso da Matemática envolvem, sobretudo, exercícios de cálculo e alguns problemas. No caso do Português, envolve exercícios de gramática e exercícios de leitura.

No que concerne às preferências de TPC, os alunos salientam os inquéritos à família, trabalhos de grupo e pesquisas na *Internet*. A preferência pelos trabalhos de grupo advém de gostarem de trabalhar em conjunto com os colegas. Relativamente à área curricular preferida para realizar TPC, a maioria dos alunos, de ambas as turmas, escolhe o Estudo do Meio. Em sentido oposto, às áreas curriculares menos preferidas são a Matemática e o Português.

Apesar disso, a maioria dos alunos admite que, finalizados os TPC, em geral, ainda tem tempo para realizar outras atividades. Das atividades que, normalmente, os alunos realizam para além dos TPC, salienta-se o brincar, seguido dos jogos. É importante que os alunos tenham tempo para outras atividades, pois, tal como refere Meirieu (1998), “não é bom que os alunos, muitas vezes desde o quarto de ano, sejam obrigados a abandonar atividades desportivas ou culturais para consagrar os seus tempos livres ao trabalho escolar” (p. 11).

O estudo permite também concluir que praticamente todos os alunos consideram que os TPC são importantes para melhorar os resultados escolares e melhorar a compreensão dos assuntos dados nas aulas. Esta posição dos alunos sobre a realização dos TPC vai na linha do defendido por Cooper (2001) para quem a realização do trabalho de casa tem resultados positivos no rendimento escolar dos alunos.

O estudo realizado permite concluir que a maioria dos pais/EE inquiridos dá muita importância aos TPC no contexto da aprendizagem dos seus educandos. Na perspetiva destes, os TPC permitem a consolidação do conhecimento adquirido na escola, ajudando também os alunos a adquirir hábitos de trabalho individual. Para além de lhe reconhecerem importância, os pais/EE consideram que o seu papel no bom desempenho deste trabalho dos alunos é fundamental, facto que é consonante como as posições de Villas-Boas (2000), e de Menezes et al. (2016) para quem o envolvimento dos pais na educação dos filhos desempenha um papel preponderante, tanto no desenvolvimento cognitivo da criança, como no seu aproveitamento escolar. Esta perceção dos pais/EE está alinhada com as conclusões de diversos estudos realizados em diferentes áreas curriculares (Maertens & Johnston, 1972; Cardelle & Corno, 1981; Villas-Boas, 1985).

Contudo, os pais/EE experimentam sérias dificuldades no apoio à realização dos TPC, que decorrem da natureza da própria área curricular de Matemática como das alterações recentes dos programas curriculares. Estas dificuldades dos pais/EE confirmam os resultados do estudo de Menezes et al. (2016) quando referem que o “apoio está muito associado a realização dos trabalhos de casa (...) o que faz com que os pais/EE sejam confrontados com tópicos específicos da Matemática (em reação aos quais experimentam frequentemente dificuldades)” (p. 150).

Para Meirieu (1998), os pais têm um peso significativo no trabalho escolar quando estão atentos às ocasiões propícias para recuperar, ou utilizar, em casa, os conteúdos adquiridos na escola. Baldaque (2008) defende também que os pais podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento de atitudes positivas face ao trabalho de casa. Este autor refere que as famílias, ao criarem ambientes de aprendizagem em casa, que realcem o trabalho iniciado na

escola, transmitem a mensagem de que acreditam e valorizam a importância da escola no desenvolvimento integral dos seus educandos.

O estudo mostra que os encarregados de educação não consideram que os TPC influenciem negativamente as rotinas familiares nem a realização de atividades extracurriculares dos educandos.

O TPC surge, assim, segundo Carvalho (2004), como uma prática cultural, integrando a relação família-escola, considerada como uma componente importante do processo de ensino-aprendizagem e do currículo escolar. É importante que os pais/EE estejam disponíveis para dar apoio aos seus educandos quando estes sentem dificuldades na realização dos TPC. Estes devem transmitir uma imagem positiva do estudo e devem fazer com que os seus educandos olhem para a aprendizagem como algo importante para o futuro. É também necessário dizer que, apesar de o envolvimento dos pais ser importante, estes não devem realizar os TPC na vez dos educandos, mas sim, apoiar e tirar dúvidas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como para o seu aproveitamento. Segundo Meirieu (1988), um trabalho não começa quando os alunos se sentam na secretária a fazê-lo, mas sim quando começam a pensar nele. Também refere que é importante passar para o aluno a ideia de que para se realizar um trabalho é necessário pensá-lo, planeá-lo e redigi-lo com tempo. A ajuda dos pais/EE na realização dos TPC é crucial e deve inscrever-se numa das linhas da comunicação entre a escola e a família,

Em síntese, este estudo mostra que os TPC são uma realidade nas turmas estudadas, sendo muito frequentes na área curricular de Matemática. A realização dos TPC, talvez por estarem tão arraigados na cultura escolar, não são questionados por Pais/EE e alunos, nem pelos professores que os solicitam. Todos os que os pedem, os que os fazem e os que os apoiam, acreditam que tem méritos e deve ser um complemento ao trabalho realizado na escola.

6- Conclusão geral

A Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitiu-me experienciar os papéis de educador de infância e de professor do 1.º CEB. Através dela, permitiu-me desenvolver conhecimentos e competências profissionais, traduzindo-se nas capacidades de planificação e reflexão crítica sobre a escola, o seu funcionamento, a sua organização, os processos de aprendizagem das crianças e o papel de cada um dos intervenientes.

A PES foi a unidade curricular mais exigente a nível pessoal e profissional, pedindo muito de mim. O trabalho desenvolvido e a experiência acumulada ao longo dos estágios, para além de se terem revelado gratificantes, forneceram um vasto conjunto de instrumentos e conhecimentos, não só por trabalhar em grupo, com todas as dificuldades que esse trabalho exige, como por ter de gerir a minha ação perante um grupo/turma de crianças/alunos.

O estudo inserido neste relatório foi uma mais-valia para o meu conhecimento profissional, permitindo analisar e compreender a ação dos professores, dos educadores de infância e da família como parceiros que partilham responsabilidades na educação e formação de crianças/alunos. Os trabalhos para casa, temática central do estudo, interligam a família e o professor/escola, tendo o aluno como elo de ligação. Uma das principais razões da existência de trabalhos para casa, referida pelos pais dos alunos inquiridos, é que estes permitem consolidar aprendizagens, por permitirem rever conteúdos abordados nas aulas e suplantar dificuldades.

Apesar de se ter observado que os alunos realizam TPC aproximadamente 4 a 5 dias por semana, ainda assim não os colocam em causa. Isto pode constituir uma crença genuína na sua utilidade, na extensão com que são apresentados, ou falta de reflexão sobre este tipo de trabalho e adoção de uma rotina que não controlam.

Outro dos aspetos a salientar é que, hoje em dia, existe um enorme leque de atividades ao dispor das crianças. Cada criança realiza mais do que uma atividade extracurricular por semana, o que vai ao encontro da perspetiva dos pais/EE e das crianças quando referem que no final do dia de aulas e de realizarem os TPC, ainda têm tempo livre para atividades de lazer escolhidas por si.

O estudo e a prática profissional revelam grande apoio dos pais/EE aos seus educandos, querendo apoiá-los nas suas dúvidas e dificuldades e ao mesmo tempo ter um conhecimento aprofundado da forma como estão a viver a escola. O estudo também revela que a maior parte das vezes, a mãe está mais disponível para apoiar os filhos. Na sequência de outros estudos (Menezes et al. 2016), este trabalho confirma que os pais/EE têm dificuldades em auxiliar o seu educando, pois, para alguns, a maior parte dos conteúdos que aprenderam na escola já foram esquecidos ou sofreram alterações fruto das mudanças curriculares. O apoio dos pais/EE é

facilitado quando estes criam e incentivam o trabalho dos seus educando, definindo tempo e espaços de trabalho.

A ficha de trabalho que, por norma, envolve muito cálculo e alguns problemas, é oTPC mais solicitado, na Matemática, o que vem na continuidade do trabalho já realizado em sala de aula, funcionando na maior parte das vezes como consolidação.

Em suma, este relatório de estágio espelha um percurso próximo (nas duas unidades curriculares de PES) e um percurso mais afastado que agrega todo o curso de mestrado bem como a licenciatura de Educação Básica. Na minha prática profissional, nas duas PES aqui retratadas, confluíram todos os saberes que já vinham de trás e fluíram novos saberes e competências que vieram dessa prática. A fusão desses saberes constitui, atualmente, o meu conhecimento profissional.

Bibliografia

- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais: um livro para adultos sobre a matemática das crianças. Temas de Matemática*. Lisboa: Gradiva.
- APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6^oed.). Washington, DC: APA.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Porto: Primebooks.
- Azevedo, F., & Sardinha, M.G. (2009) (Eds), *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa. Lidel,
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, C. (1988). Escola/família: Que cooperação? *Revista Aprender*, 6, 29-35;
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- César, M. (2012). *O papel das famílias nos processos de aprendizagem matemática dos alunos: Caminhos para a inclusão ou retratos de formas (subtis) de exclusão? In Interações*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Chagas, I. (2002). Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In M. Miguéns (Dir.) *Redes de Aprendizagem. Redes de Conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cooper, H. (2001). *The battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. California: Corwin Press.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43, 227-233.
- Costa, M., Cardoso, A.P., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 217, 139-148.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. 1.^a Edição. Loures. Lusociência.

- Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas de investigação*. Loures. Lusodidacta.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Ginott, H. (1973). *O professor e a criança*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A.
- Guerreiro, A., Tomás Ferreira, R., Menezes, L., & Martinho, M. H. (2015). Comunicação na sala de aula: A perspetiva do ensino exploratório da matemática. *Zetetiké: Revista de Educação Matemática*, 23(4), 279-295.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos De Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Menezes, L., Viseu, F., & Conceição, S. (2016). Ensino e aprendizagem da Matemática no contexto da implementação de um novo programa: os pais contam?. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, 18(1), 131-152.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares da Educação Pré - Escolar*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1º Ciclo* (4ª ed). Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Mourão, R. M. F. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do TPC, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Patton, J. (1994). Practical recommendations for using homework with students with learning disabilities. M.O.: *Journal of Learning Disabilities*. 27(9), 570-578.
- Perrenout, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pires, S. (2012). *Os Trabalhos Para Casa no 1º. Ciclo do Ensino Básico – A visão das crianças e dos Pais*. Disponível em (Relatório Final de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Pombo, Olga, Guimarães, Henrique M. Levy, Teresa - *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. 2.ªed. Lisboa: Texto Editora, 1994. ISBN 972-47-0462-9

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, E. (2008). A perspetiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, *Araxá/MG*, n. 4.129-148.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- Rosário, P., Baldaque, M., Mourão, R., Nunez, José., Piena, J., Valle, A., & Joly, M. (2008). Trabalho de casa autoeficácia e rendimento em matemática – trabalho de casa. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPP)*, 12 (1), 23 – 35.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., & Grácio, L. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Sarmiento, M., & Cerisara, A. (2003) *Crianças e Miúdos. Perspetiva sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Seabra, J. (2007). *Criatividade* (Trabalho de licenciatura). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
- Silva, R. (2009). *Etapas processuais dos trabalhos de casa e efeitos autorregulatórios na aprendizagem do inglês: Um estudo com diários de TPC no 2º ciclo do ensino Básico* (Tese de doutoramento em educação), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Silva, S. L. (Coord.) (2016). *Orientações curriculares para a Educação pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação
- Thompson, S. K. (2002). *Sampling*. New York: Wiley.
- Van Voorhis, F. (2001). Teacher's Use of interactive homework and its effects on family involvement and science achievement of middle grade students. *Annual meeting of American Educational Research Association* (pp. 1-37). Seattle: Office of Educational Research and improvement.
- Vicente, P., Reis, E., & Ferrão, F. (1996). *Sondagens: A amostragem como fator decisivo da qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo;

Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Trabalho de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento, PRODEP 2000.

Villas-Boas, M. A. (1994). *A relação escola-família inserida na problemática das reformas curriculares*. Revista ESES, 5, janeiro -12-15.

Anexos

Anexo 1- Questionário aos Alunos

O meu nome é Fabiana Lopes, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu e estou a realizar um estudo sobre Trabalhos para Casa no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Por isso, venho pedir a tua colaboração para responderes a este questionário.

Coloca uma cruz (X) na opção que consideras correta, ou escreve, quando solicitado.

Sexo: M

Idade: _____ anos

1- O teu professor(a) pede trabalhos para casa (TPC)? Sim Não

2- Os trabalhos para casa são de que áreas?

Português

Matemática

Estudo do Meio

Expressões Artísticas

3- Em qual destas áreas tens mais TPC? _____

4- Que tipo de TPC costumavas fazer?

Cálculos

Problemas

Fichas

Pesquisa (livros, enciclopédias, Internet...)

Leitura

Outros. Quais? _____

5- Em Matemática, que outros TPC realizas habitualmente?

6- Que TPC gostas mais de fazer? Porquê?

7- Que TPC gostas menos de fazer? Porquê?

8- Que outros TPC gostavas que o teu professor(a) te pedisse para fazeres?

Inquéritos à tua família
 Trabalhos de grupo

Pesquisas na Internet
 Outros. Quais? _____

9- Com que frequência fazes os TPC?

1 vez por semana 2 vezes por semanas 3 vezes por semana 4 vezes por semana 5 vezes por semana

10- Para além dos TPC, fazes mais algum tipo de estudo em casa?

Se sim, qual? _____

11- Quanto tempo, por dia, demoras a fazer os TPC?

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

12- Achas que demoras muito tempo a fazer os TPC?

Sim Não

Porquê? _____

13- Costumas fazer os TPC?

Sim Não às vezes

14- Quais a(s) área(s) onde sentes mais dificuldades em realizar os TPC?

Matemática Português Estudo do Meio Expressões Artísticas

15- Depois de fazeres os TPC, tens tempo livre para realizar outras atividades?

Sim Não

Se sim, quais? _____

16- Alguém te ajuda a fazer os TPC?

Sim Não

Se sim, quem é que normalmente te ajuda? _____

17- O que pensas sobre os TPC?

	Sim	Não	Às vezes
Os TPC são importantes para melhorar os meus resultados escolares.			
Os TPC são uma perda de tempo.			
Não deveria haver trabalhos para casa. Todo o trabalho se deveria realizar na escola.			
Os TPC são importantes para compreender os assuntos dados nas aulas.			

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2- Guião da entrevista aos Pais/Encarregados de Educação

BLOCOS	Objetivos	Questões/assuntos
LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E GARANTIA DE CONFIDENCIALIDADE	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre a temática da entrevista. - Indicar os objetivos da entrevista pedindo a colaboração do entrevistado(a). - Garantir que as informações são confidenciais e que apenas serão utilizadas no âmbito deste estudo.
CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES	Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista profissional e sociodemográfico.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a sua idade? - Qual é o seu estado civil? - Quais são as suas habilitações académicas? - Qual é a sua formação profissional?
ATITUDES DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO FACE AOS TPC	<p>Saber a opinião dos pais/encarregados de educação acerca da importância dos TPC.</p> <p>Perceber se a quantidade de TPC é elevada.</p> <p>Averiguar o tempo dedicado aos TPC pelos educandos.</p> <p>Averiguar o tempo disponível para outras atividades.</p> <p>Perceber se o professor deveria solicitar outros tipos de TPC.</p> <p>Conhecer quais são as disciplinas que requerem mais tempo de estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O seu educando costuma realizar os TPC? - Na sua opinião, os TPC auxiliam a aprendizagem do seu educando? - Qual a sua atitude quando o seu educando tem TPC? - Considera a quantidade de TPC que o seu educando traz elevada? Justifique. - Aproximadamente, quantos dias por semana o seu educando traz TPC? - Quanto tempo, aproximadamente, o seu educando dedica à realização dos TPC? - Com a resolução dos TPC, o seu educando fica com tempo disponível para outras atividades? - Considera que a quantidade de TPC prejudica as atividades em família? - Acha que o professor deveria passar outro tipo de TPC? Se sim, quais? - Quais as disciplinas que o seu educando mais costuma estudar?
INTERAÇÃO ENTRE PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E ALUNOS NA REALIZAÇÃO DOS TPC	<p>Compreender o papel dos pais/encarregados de educação na interação escola-aluno.</p> <p>Saber qual a disciplina que os pais/encarregados de educação consideram mais difícil apoiar nos TPC.</p> <p>Conhecer as estratégias adotadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Auxilia o seu educando nos TPC? - Qual a disciplina que considera mais difícil de auxiliar nos TPC? - Quais as estratégias que adota quando o seu educando traz muitos TPC? - Quais as estratégias que adota quando sente que não consegue ajudar o seu educando nos TPC?

	pelos pais na ajuda prestada aos TPC.	
NECESSIDADES E APOIOS RELATIVOS AOS TPC	<p>Averiguar se os pais necessitam de apoios específicos para ajudar o seu educando.</p> <p>Conhecer os tipos de apoios necessários.</p> <p>Perceber quais são as dificuldades sentidas no apoio à realização dos TPC na disciplina de Matemática.</p>	<p>- O seu educando necessita de outros apoios para a realização dos TPC? Se sim, que tipo de apoios?</p> <p>- Sente dificuldades em ajudar o seu educando na realização dos TPC na disciplina de Matemática?</p> <p>- Que dificuldade sente quando auxilia o seu educando na área de Matemática?</p>
ENCERRAMENTO DA ENTREVISTA	<p>Proceder ao encerramento da entrevista.</p>	<p>- Perguntar ao entrevistado(a) se considera que algo importante foi omitido.</p> <p>- Pedir a sua opinião sobre a condução da entrevista.</p> <p>- Agradecer a participação do entrevistado(a).</p>



DELIBERAÇÃO N.º 685 /2016

Fabiana Cristina de Sousa Lopes, no âmbito de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de realização de um estudo sobre "Os Trabalhos para Casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Matemática".

Através deste estudo, a responsável pretende avaliar as perspetivas dos alunos e dos pais/encarregados de educação acerca dos trabalhos de casa na área curricular de Matemática e como as põem em prática.

O estudo decorrerá numa escola de Viseu, em duas turmas do 4.º ano de escolaridade. A participação dos alunos consistirá na resposta a um questionário.

O estudo compreende ainda a entrevista a quatro pais/encarregados de educação (dois de cada uma das turmas).

Sendo os titulares dos dados menores de idade, será solicitado o consentimento dos representantes legais para a colaboração dos seus educandos neste estudo.

Este consentimento não será associado às respostas dos questionários, pese embora só respondam aos mesmos os alunos cujos representantes legais hajam consentido na sua participação.

Os dados que a responsável pretende recolher são os seguintes:

- Dos alunos: sexo; idade; perguntas sobre os trabalhos para casa.
- Dos pais: idade, estado civil; habilitações académicas; formação profissional; atitudes e percepções face aos trabalhos para casa; interação com os educandos nesta matéria; necessidades e apoios revelados.



A responsável declarou que os participantes não serão identificados, não sendo registada nem a escola, nem a cidade.

Os questionários não contêm quaisquer dados identificativos, nem campo para código. Quanto às entrevistas a responsável nada referiu em particular, mas uma vez que declarou a não identificação dos participantes, depreende-se que também não serão registados dados identificativos dos pais entrevistados.

Na medida em que o estudo assim seja realizado, não haverá tratamento de dados pessoais, uma vez que em nenhum momento do estudo é possível o relacionamento direto ou indireto da identificação dos participantes com as respostas aos questionários. Porque não existe tratamento de dados pessoais, não se aplica a Lei n.º 67/98, de 26 de outubro, alterada pela Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto.

Lisboa, 19 de abril de 2016

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Filipa', is written over a horizontal line.

Filipa Calvão (Presidente)

Anexo 4- Consentimento informado

Ex. m^o (a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Fabiana Lopes, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^o. ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito do meu projeto de investigação sobre os Trabalhos para Casa no 1^o. CEB no Âmbito da Matemática, venho, por este meio, solicitar a disponibilidade aos encarregados de educação para que possa realizar algumas questões relativas ao seu educando.

No âmbito deste projeto, não serão realizadas filmagens, nem a utilização de dados pessoais, uma vez que todos os dados recolhidos salvaguardam o anonimato dos participantes, servindo apenas para efeitos de investigação.

Se por alguma razão não quiser participar, tem todo o direito de o fazer, sendo uma participação voluntária poderá interrompê-la a qualquer momento.

Face ao exposto e tendo em atenção que me foram explicados os objetivos principais deste estudo, compreendo que a minha participação é voluntária, anónima e confidencial, pelo que concordo com os termos que constam neste consentimento informado.

Data _____

Assinatura do investigador

Assinatura do participante

Anexo 5: Pedido de autorização Aos Pais/EE

Ex. m^o (a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Fabiana Lopes, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^o. ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito do meu projeto de investigação sobre os Trabalhos para Casa no 1^o. CEB no Âmbito da Matemática, venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a aplicação de um inquérito junto do seu educando na escola que frequenta.

No âmbito deste projeto, todos os dados recolhidos salvaguardam o anonimato dos participantes, servindo apenas para efeitos de investigação.

Assim, agradecemos que preencha a autorização, destacando-a e entregando-a à professora do seu educando.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Atenciosamente a mestrandas:

(Fabiana Lopes)

Eu, _____ encarregado de educação
do/a _____ (colocar X na opção pretendida)

Autorizo o preenchimento do inquérito

Não autorizo o preenchimento do inquérito

_____ (O Encarregado de Educação)

