

**Marina Sofia Soares da Costa**

**Prática de Ensino Supervisionada e investigação sobre os trabalhos para casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**



Marina Sofia Soares da Costa

## **Prática de Ensino Supervisionada e investigação sobre os trabalhos para casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **Relatório Final de Estágio**

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

#### **Trabalho efetuado sob orientação de:**

Professora Doutora Ana Paula Pereira de Oliveira Cardoso

Professora Carla Lacerda



Viseu 2014

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTIFICA

Marina Sofia Soares da Costa n.º 8083 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra que a dissertação/trabalho de projeto/relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

....., ..... de ..... de 20.....

A Aluna, \_\_\_\_\_



## **Agradecimentos**

Este Relatório Final de Estágio é o resultado de um longo caminho percorrido ao longo de três semestres. Este percurso contou com a colaboração de várias pessoas, com papéis fundamentais, que contribuíram para que esta etapa fosse concluída.

Não pretendo fazer distinção nem estabelecer uma hierarquia nas pessoas que me apoiaram, pois cada uma teve a sua importância e deu o seu contributo, o qual desde já agradeço.

Desta forma o meu sincero agradecimento:

- À professora Doutora Ana Paula Cardoso e à professora Carla Lacerda, por toda a disponibilidade, apoio, amizade e pela forma como me orientaram em todo o trabalho, pois todas as indicações facultadas tiveram um papel fundamental na sua concretização;
- Aos professores que supervisionaram as práticas de ensino, Jorge Correia, Ana Isabel Silva, Maria Figueiredo e Paulo Eira, por todas as reflexões que nos ajudaram a melhorar as nossas intervenções;
- A todos os professores da ESEV, que sempre ajudaram a tornar as nossas planificações mais enriquecedoras;
- À professora e à educadora cooperantes, por nos terem recebido e ajudado ao longo dos semestres;
- Ao Agrupamento de Nelas e de Canas de Senhorim, por aceitarem colaborar neste estudo e por estarem sempre disponíveis;
- Aos alunos e às crianças que nos receberam, nos respeitaram e nos deram oportunidade de crescer profissionalmente;
- Às minhas colegas de estágio, Ana Silva e Marta Alves, por todo apoio, dedicação, ânimo e amizade que sempre demonstraram e por me fazerem rir, quando me apetecia chorar;
- Ao meu namorado, Edgar Figueiredo, por toda ajuda e incentivo dado ao longo deste percurso académico e por ouvir os meus desabafos nos momentos menos bons.
- Aos meus pais, irmão e avós, pela força, ânimo, carinho e ajuda que sempre me proporcionaram durante todo o percurso académico, pois graças a eles estou a concluir uma etapa da minha vida.

A todos, o meu sincero obrigada!

## RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio inclui duas partes, uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada durante o segundo e terceiro semestres do mestrado e um estudo empírico, que pretende analisar de que forma são percebidos os trabalhos para casa pelos professores e alunos, bem como a sua influência na aprendizagem. Para a reflexão crítica sobre as práticas em contexto recorreremos a material desenvolvido ao longo do estágio, bem como a autores de referência, com o objetivo de refletirmos sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo dos semestres. Em termos empíricos, realizámos uma investigação de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário. Os questionários foram distribuídos a todos os professores e alunos do 4.º ano de escolaridade do concelho de Nelas, mais precisamente no Agrupamento de Nelas e Canas de Senhorim. Os dados obtidos permitem concluir que todos os professores, na sua prática letiva, solicitam trabalhos para casa aos seus alunos, bem como consideram que estes são essenciais para a aprendizagem. O Português e a Matemática são as áreas curriculares em que os professores solicitam mais vezes trabalhos para casa. Quanto aos alunos, em geral, gostam de realizar os trabalhos para casa, consideram-nos importantes para a aprendizagem, admitem que é mais fácil aprender e ter sucesso se os realizarem, mesmo que, por vezes, com ajuda de alguém. Na sua maioria, os alunos, se pudessem decidir, fariam trabalhos para casa, pois ajuda-os a consolidar a matéria.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalhos para casa, Aprendizagem, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professores, Alunos, Prática de Ensino Supervisionada

## **ABSTRACT**

This Final Training Report includes two parts, a critical reflection on the Supervised Teaching Practice held during the second and third semesters of the masters and a empirical study, which aims to analyze how homework is viewed by teachers and students, as well as their influence on learning. For critical reflection on the practice context we resorted to material developed throughout the semesters, as well as the authors of reference, in order to reflect on all the work done during that time. Empirically, we conducted a descriptive research, using the questionnaire survey. The questionnaires were distributed to all teachers and students in the 4th grade of Nelas municipality, more precisely in the Schools Grouping of Nelas and Canas de Senhorim. The data obtained indicate that all teachers, in their teaching practice, request homework to their students and believe that these are essential for learning. The Portuguese and Mathematics are the curriculum areas in which teachers often request more homework. As for students, in general, they like to perform their homework, consider this important for learning and admit that it is easier to learn and succeed if they do it, even if sometimes with help from someone. Most of the students, if they could decide, would do homework, because it helps them to consolidate the contents.

**KEYWORDS:** Homework, Learning, 1st Cycle of Basic Education, Teachers, Students, Supervised Teaching Practice

## Índice

Introdução geral .....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	4
Introdução.....	5
1. Caracterização dos contextos.....	6
1.1 Contexto: 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.2 Contexto: Educação Pré-Escolar .....	8
2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III .....	10
2.1 Análise reflexiva: 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	11
2.2 Análise reflexiva: Educação Pré-Escolar .....	15
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	22
3.1 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
3.2 Educação Pré-Escolar .....	26
Conclusão.....	29
Parte II - Trabalho de investigação: Os Trabalhos para casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	30
Introdução.....	31
1. Revisão da Literatura.....	32
1.1 Definição de trabalhos para casa.....	32
1.2 Perspetivas sobre os trabalhos para casa .....	33
1.3 Vantagens e desvantagens dos trabalhos para casa.....	36
1.4 A importância dos trabalhos para casa na aprendizagem dos alunos.....	38
1.5 Trabalhos para casa ou tempo de trabalho de casa .....	39
1.6 A importância da colaboração dos pais nos trabalhos para casa.....	41
1.7 Sugestões para facilitar a realização dos trabalhos para casa.....	44
1.8 Conclusões de alguns estudos empíricos.....	45

2. Metodologia .....	48
2.1 Definição do problema e objetivos de investigação.....	48
2.2 Hipóteses .....	49
2.3 Tipo de investigação.....	50
2.4 Amostra e justificação da sua escolha .....	50
2.5 Técnicas e instrumentos de pesquisa .....	52
2.6 Procedimento .....	54
2.7 Análise e tratamento de dados .....	55
3. Apresentação dos dados .....	56
3.1 Dados relativos aos professores.....	56
3.2 Dados relativos aos alunos.....	65
3.3 Verificação das hipóteses .....	83
4. Discussão dos dados.....	87
Conclusão geral .....	94
Bibliografia .....	99
Anexos.....	105

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Planificação 4 março 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 2 – Reflexão crítica 4 março 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 3 – Planificação 5 março 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 4 – Planificação 6 março 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 5 – Reflexão crítica 5 e 6 março 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 6 – Planificação 15 abril 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 7 – Planificação 16 abril 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 8 – Planificação 17 abril 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 9 – Reflexão crítica 15, 16 e 17 abril 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 10 – Planificação 6 maio 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 11 – Planificação 7 maio 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 12 – Planificação 8 maio 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 13 – Reflexão crítica 6, 7 e 8 maio 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 14 – Planificação 27 maio 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 15 – Reflexão crítica 27 e 29 maio 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 16 – Planificação a longo prazo.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 17 – Planificações 7, 8 e 9 outubro 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 18 – Planificações 21, 22 e 23 outubro 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 19 – Reflexão crítica 21, 22 e 23 outubro 2013....	(Disponível em formato digital)
Anexo 20 – Planificações 11, 12 e 13 novembro 2013....	(Disponível em formato digital)
Anexo 21 – Reflexão crítica 11, 12 e 13 novembro 2013.	(Disponível em formato digital)
Anexo 22 – Planificações 2, 3 e 4 dezembro 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 23 – Reflexão crítica 2, 3 e 4 dezembro 2013.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 24 – Planificações 13, 14 e 15 janeiro 2014.....	(Disponível em formato digital)
Anexo 25 – Reflexão crítica 13, 14 e 15 janeiro 2014.....	(Disponível em formato digital)

Anexo 26 – Questionário aos professores.....	106
Anexo 27 – Questionário aos alunos.....	110
Anexo 28 – Autorização da Direção Geral de Educação (DGE).....	114
Anexo 29 – Pedido de autorização ao Agrupamento de Nelas.....	115
Anexo 30 – Pedido de autorização ao Agrupamento de Canas de Senhorim.....	116
Anexo 31 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	117

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Vantagens e desvantagens dos TPC.....	37
Tabela 2 – Características da amostra de professores.....	51
Tabela 3 – Características da amostra de alunos.....	52
Tabela 4 – Grau de importância dos TPC para as aprendizagens dos alunos.....	56
Tabela 5 – Frequência de marcação dos TPC .....	57
Tabela 6 – Frequência de solicitação de TPC iguais .....	57
Tabela 7 – Razões pelas quais os professores pedem TPC diferentes .....	58
Tabela 8 – Frequência com que solicitam os TPC nas várias áreas curriculares .....	59
Tabela 9 – Teste binomial da frequência de solicitação dos TPC nas várias áreas curriculares .....	60
Tabela 10 – Justificações da maior frequência de TPC nas áreas curriculares .....	60
Tabela 11 – Frequência com que solicitam os vários tipos de TPC.....	61
Tabela 12 – Forma de correção dos TPC.....	62
Tabela 13 – Tempo, em média, por dia, que os alunos devem dedicar aos TPC .....	62
Tabela 14 – Opinião dos professores sobre os TPC .....	63
Tabela 15 – Padrões de resposta em relação às opiniões manifestadas sobre TPC...64	
Tabela 16 – Utilidade dos TPC.....	65
Tabela 17 – Sentimento relativo aos TPC .....	65
Tabela 18 – Teste binomial da variável sentimento em relação aos TPC.....	66
Tabela 19 – Grau de frequência dos TPC .....	66
Tabela 20 – Frequência de realização dos TPC nas várias áreas curriculares.....	67
Tabela 21 – Teste binomial da frequência de realização dos TPC, por áreas curriculares .....	67
Tabela 22 – Frequência de realização dos vários tipos de TPC .....	69
Tabela 23 – Teste binomial da frequência de realização de vários tipos TPC .....	70
Tabela 24 – Áreas curriculares preferidas para realizar os TPC.....	71
Tabela 25 – Justificação das áreas curriculares preferidas .....	71
Tabela 26 – Tipos de TPC preferidos.....	72
Tabela 27 – Justificação do tipo de TPC preferido .....	73
Tabela 28 – Áreas curriculares menos preferidas para realizar os TPC .....	74
Tabela 29 – Justificação das áreas curriculares menos preferidas.....	75
Tabela 30 – Tipos de TPC menos preferidos .....	75
Tabela 31 – Justificação do tipo de TPC menos preferido.....	76

Tabela 32 – Tipos de TPC que gostariam que o professor pedisse para fazer.....	77
Tabela 33 – Regularidade na correção dos TPC.....	77
Tabela 34 – Facilidade em aprender com os TPC.....	78
Tabela 35 – Local onde realizam os TPC.....	78
Tabela 36 – Ajuda na realização dos TPC .....	79
Tabela 37 – Quem ajuda nos TPC .....	79
Tabela 38 – Tempo que demoram a efetuar os TPC.....	80
Tabela 39 – Tempo para realizar outras atividades.....	80
Tabela 40 – Outras atividades para além dos TPC .....	81
Tabela 41 – Decisão sobre se fariam TPC .....	81
Tabela 42 – Justificação da decisão.....	82
Tabela 43 – Teste do Qui-quadrado, com correção de Yates, para o estudo da relação entre a decisão de fazer os TPC e o gosto em realizar os TPC.....	84
Tabela 44 – Teste do Qui-quadrado para o estudo da relação entre a decisão de fazer os TPC e o tempo gasto a realizar os TPC .....	85
Tabela 45 – Teste do Qui-quadrado, com correção de Yates, para o estudo das diferenças entre a decisão de fazer os TPC e o tempo para outras atividades.....	86



## **Introdução geral**

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Este relatório é constituído por duas partes principais: na primeira, procedemos à reflexão crítica sobre as práticas em contexto, onde apresentamos a informação pertinente sobre a nossa formação durante a PES, no segundo e terceiro semestres do curso e, na segunda parte, damos a conhecer um estudo empírico que tem como tema central os trabalhos para casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A primeira parte inicia-se com uma breve caracterização dos contextos onde se realizaram os estágios na PES II e na PES III. Estão aí incluídos aspetos institucionais, organizativos, curriculares e pedagógicos e, também, uma breve caracterização da turma/grupo com os quais trabalhamos e a dinâmica pedagógica estabelecida.

De seguida, é feita uma análise das práticas concretizadas, em ambos os ciclos de ensino, onde se mencionam algumas das atividades realizadas, bem como a prestação nas nossas intervenções individuais, baseando-nos nas planificações e nos relatórios críticos-reflexivos elaborados durante o estágio, documentos fundamentais da ação docente.

Por último, é apresentada uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo subjacente os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto. Nesta secção, faz-se uma autoavaliação, de acordo com o perfil geral de desempenho profissional de um educador de infância/professor, onde refletimos sobre as competências que desenvolvemos ao longo dos estágios.

Na segunda parte deste relatório, apresentamos o estudo empírico que visa conhecer a perceção dos professores e dos alunos do 4.º ano de escolaridade sobre os trabalhos para casa (TPC), problemática que emergiu da experiência que fomos adquirindo ao longo da prática supervisionada, em que nos apercebemos da quantidade de TPC que os docentes solicitam aos alunos.

Neste contexto, procuramos analisar a importância atribuída pelos professores aos TPC, verificar a frequência da sua marcação e se estes são iguais para toda a turma, identificar os tipos de trabalhos mais frequentes, averiguar a regularidade de verificação dos TPC, bem como a forma de correção e, ainda, conhecer a opinião dos professores a respeito dos TPC e da sua utilidade.

Paralelamente, procuramos também analisar o sentimento dos alunos em relação aos TPC, pois é essencial perceber se estes os fazem com gosto ou não, identificar os tipos de TPC que estes preferem e a sua justificação. Pretendemos ainda saber a opinião dos alunos inquiridos sobre se consideram mais fácil aprender com os TPC, conhecer o contexto em que realizam os referidos trabalhos (local, tempo despendido, quem os ajuda e o tempo para outras atividades), e averiguar se estes, caso pudessem decidir, fariam, ou não, TPC. Finalmente, quisemos verificar se existem diferenças significativas entre a decisão de fazer os TPC e o gosto por realizar os trabalhos, o tempo que demoram a concretizá-los e o facto de terem (ou não) tempo para outras atividades.

Os TPC podem ser definidos segundo Pedro et al. (2008, citado por Pires, 2012), como “o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização” (p.3).

Marujo, Neto e Preloiro (2002) são da opinião que os TPC existem diariamente com o propósito “de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (p.113). Neste sentido, pretendemos aprofundar o conhecimento sobre o assunto e perceber se, realmente, vale a pena solicitar TPC aos alunos.

Esta investigação contribuirá para termos um conhecimento mais aprofundado do tema e ainda para esclarecer como devemos agir enquanto docentes do 1.º CEB em relação aos trabalhos para casa.

Inicialmente será apresentada a revisão da literatura, onde definimos o conceito de trabalhos para casa, apresentamos as perspetivas de vários autores acerca dos mesmos, referenciando quem é a favor e quem é contra a sua utilização na prática letiva, mencionamos algumas vantagens e desvantagens destes bem como a importância dos TPC na aprendizagem dos alunos e a primordial relevância da colaboração dos pais na sua realização. Por fim, são apresentadas algumas sugestões para facilitar a realização dos TPC e também algumas conclusões de estudos empíricos neste âmbito.

Após o enquadramento teórico, na segunda secção, damos conta da metodologia utilizada na investigação. Começamos por enunciar o problema, os objetivos e hipóteses do estudo empírico, depois definimos o tipo de investigação, caracterizamos as amostras, referimos as técnicas e instrumentos de pesquisa,

descrevemos os procedimentos e explicitamos o modo de análise e tratamento dos dados.

Na terceira secção, procedemos à apresentação, de uma forma circunstanciada, dos dados recolhidos através dos questionários, aplicados a professores e alunos do 4.º ano de escolaridade do concelho de Nelas, recorrendo para o efeito a tabelas e respetiva leitura.

Na quarta e última secção, efetua-se a discussão dos dados, tentando responder à questão inicial, tendo em conta os objetivos definidos e também os dados provenientes da revisão da literatura.

Para finalizar, é apresentada uma conclusão geral do relatório, procurando integrar as conclusões do estudo empírico na apreciação global da formação adquirida ao longo da prática supervisionada.

De referir que são apresentados os anexos referenciados no corpo do trabalho, uma parte em formato digital e uma outra em suporte de papel, de modo a documentar, convenientemente, o trabalho desenvolvido.

As referências bibliográficas são feitas de acordo com as normas de publicação da APA (2010).

# **Parte I**

## **Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Introdução**

Depois de termos concluído o nosso estágio, é importante refletir sobre todo o processo desenvolvido, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois foi no estágio, mais especificamente nas práticas de ensino supervisionadas (PES), que crescemos como profissionais, uma vez que só com a prática e com a reflexão sobre essas práticas é que nos apercebemos dos erros e conseguimos melhorar.

A primeira parte do Relatório Final de Estágio, reflexão crítica sobre as práticas em contexto, encontra-se dividida em três secções distintas. A primeira diz respeito à caracterização dos contextos onde se realizaram os estágios, mais especificamente, o estágio desenvolvido na PES II (2.º semestre) e PES III (3.º semestre). Esta primeira parte inclui alguns aspetos institucionais, organizativos, pedagógicos e curriculares para se poder caracterizar melhor as instituições onde se desenvolveram os estágios. Além disso, é feita também uma breve caracterização da turma/grupo com os quais trabalhámos.

A segunda secção refere-se à análise das práticas concretizadas, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde são referenciadas algumas das atividades realizadas, o que correu bem, ou menos bem, o apoio dado pelos professores cooperantes e supervisores, as nossas maiores dificuldades, entre outros aspetos considerados relevantes.

Por sua vez, na terceira e última secção é apresentada uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, sendo esta baseada nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto.

Para se poder analisar melhor este percurso, em anexo, num CD, apresentamos alguns dos materiais desenvolvidos, em ambos os ciclos de ensino, incluindo planificações, relatórios crítico-reflexivos, entre outros documentos.

## **1. Caracterização dos contextos**

Neste ponto são caracterizados os contextos onde se desenvolveram os estágios durante este segundo ciclo de estudos. Como sabemos, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como finalidade formar profissionais nas áreas atrás referidas, e para tal, foi neste ciclo de estudos que contactámos mais intensamente com a realidade e com as instituições educativas. Esse contacto foi mais evidente através das unidades curriculares de PES I, II e III.

Na PES I tivemos oportunidade de estagiar, quer no 1.º CEB, quer na Educação Pré-Escolar. No 1.º CEB, trabalhámos com uma turma do 2.º ano do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu e, na Educação Pré-Escolar, tivemos oportunidade de intervir num grupo de crianças deste mesmo agrupamento.

Na PES II, dada a experiência gratificante que tivemos na prática supervisionada durante o 1.º semestre, decidimos regressar à escola e estagiar com a mesma orientadora cooperante e turma; na PES III, fomos colocadas num jardim-de-infância de uma localidade da periferia da cidade de Viseu.

Todas as práticas supervisionadas tinham na sua composição horas de seminário, de orientação tutorial e permitiram-nos desenvolver diversas competências de índole reflexiva, pedagógica e científica. Mais especificamente, conseguimos fazer uma utilização apropriada de conceitos científicos, articular temas curriculares e atividades, explorar de forma criativa as atividades, utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação, entre outros. Quanto à gestão pedagógica, a PES permitiu-nos gerir uma aula de forma adequada, orientar o processo de ensino e aprendizagem de forma clara, criar condições para o envolvimento dos alunos, etc. A competência reflexiva permitiu-nos reconhecer os pontos fortes e os pontos a melhorar no nosso trabalho, bem como ser receptiva às críticas construtivas, quer das colegas, quer dos professores.

Com estas unidades curriculares também tivemos oportunidade de conhecer vários agrupamentos, nas suas dimensões organizacionais e de gestão, bem como de contactar com as diversas comunidades envolventes, principalmente com os professores orientadores cooperantes, onde aprofundámos os nossos conhecimentos, a nossa formação e também onde fomos apoiadas em tudo que dizia respeito às planificações, ou seja, materiais e atividades que fossem mais adequados para cada intervenção. Além disso, foi na prática supervisionada que mais contactámos com os

documentos orientadores, tais como, programas do 1.º CEB, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), entre outros.

Para concluir, e depois de todo este processo, pode-se dizer que estas unidades curriculares foram sem dúvida gratificantes e é sobre elas, mais precisamente sobre a PES II e PES III, que iremos falar de seguida, mais ao pormenor.

### **1.1 Contexto: 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Dada a experiência tida na PES I, o grupo de estágio, que sempre se manteve ao longo do mestrado, optou por escolher o 1.º Ciclo do Ensino Básico para a PES II, onde tivemos oportunidade de trabalhar com uma turma do 2.º ano. Esta escolha deu-se pelo facto de todas nós termos gostado mais do 1.º CEB, uma vez que é o ciclo que mais nos motiva.

A escola onde se desenvolveu a PES II está localizada no concelho de Viseu e faz parte do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu. Possui uma biblioteca, uma sala de música, uma mediateca, uma Unidade de Autismo, um bar, uma cozinha, um polivalente, um Gabinete de Órgão de Gestão, Serviços Administrativos e um amplo espaço para recreio. A escola está apetrechada com bastantes materiais e encontra-se rodeada por gradeamentos. Quanto às suas condições físicas, a escola tem 2 pisos r/c e 1.º andar, na qual existem acessos próprios para crianças deficientes. Esta escola tanto tem alunos do 1.º CEB como também crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, possuindo assim um elevado número de salas.

A turma do 2.º ano era constituída por 17 alunos, sendo 10 raparigas e 7 rapazes. A maioria dos alunos eram observadores, curiosos e revelavam bastantes vivências do mundo circundante, eram trabalhadores e muito interessados. Havia alguns alunos impulsivos, querendo ser sempre o centro das atenções. De um modo geral, os alunos eram provenientes da classe média, vivendo em ambientes familiares favoráveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual.

A turma, de uma forma geral, era constituída por alunos com características distintas, apresentando níveis de aprendizagem diferentes, competências e necessidades diferenciadas e requeriam recursos, materiais e estratégias diversificadas.

O funcionamento da escola era misto, das 9.00 às 12.00 horas e das 14.00 às 16.00 horas. A PES II desenvolveu-se durante três dias da semana, ou seja, às

segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, tendo início no dia 25 de fevereiro e término no dia 5 de junho. A primeira semana foi de observação e a segunda de dinamização em grupo; as restantes foram de dinâmizações individuais, onde em cada semana cada elemento do grupo de estágio dava o seu melhor. Saliento que apesar das dinâmizações serem individuais, sempre nos apoiámos, trabalhando assim para o mesmo objetivo, num processo colaborativo e cooperativo.

Na PES II tivemos sempre o apoio dos dois professores supervisores da ESEV e também da professora cooperante, que sem dúvida nos ajudou em tudo que precisámos e sempre nos incentivou a melhorar. As sessões de orientação tutorial levaram-nos a compreender falhas pedagógicas, científicas, que ocorreram em algumas aulas. Permitiram-nos também perceber as alternativas que poderíamos ter escolhido em algumas situações. Acima de tudo, permitiram-nos compreender o modo como poderíamos ter optado por um caminho diferente com vista a um maior sucesso nas nossas intervenções.

## **1.2 Contexto: Educação Pré-Escolar**

Na PES III fomos colocadas numa escola nova, ou seja, numa escola onde nunca tínhamos contactado. Apesar disso, durante este percurso, tal como na PES II, tivemos sempre o apoio da educadora cooperante e dos professores supervisores, que nos ajudaram a melhorar as nossas dinâmizações, tendo em conta o grupo de crianças. Todas as ajudas e reflexões foram essenciais, pois é sempre bom podermos ouvir a opinião dos outros acerca daquilo que fazemos.

Na PES III fomos colocadas num jardim-de-infância de uma aldeia localizada na periferia da cidade de Viseu. Esta instituição possui: 4 salas de atividades, com 50 m<sup>2</sup> cada, caracterizando-se cada uma por uma cor (amarela, verde, azul e vermelha); uma sala polivalente (utilizada para a Componente de Apoio à Família); refeitório; cozinha bem equipada a nível de eletrodomésticos; arrumos; secretaria; gabinete de educadoras; sanitários para adultos e crianças com lavatórios dispendo de água quente, e ainda um pequeno compartimento com chuveiro. O espaço exterior é igualmente um espaço educativo onde se podem proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador, pelas crianças ou por ambos.

Os materiais de uso comuns às quatro salas são: retroprojektor; TV e vídeo; cassetes de áudio; histórias em slides; projetor; CD's educativos; dois computadores,

aparelhagem, internet e diversos materiais de Expressão Físico-Motora, tais como: arcos, bolas, colchões, bastões, sinalizadores, cordas. Apresenta também uma pequena biblioteca apetrechada com vários livros. De acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, podemos dizer que a sala de atividades respeita a legislação.

O grupo era constituído por 25 crianças, sendo 13 raparigas e 12 rapazes. Era um grupo heterogéneo, quanto à idade e ao sexo, composto por: três crianças de 6 anos, oito crianças de 5 anos, oito crianças de 4 anos e seis crianças de 3 anos. O facto de o grupo ter crianças com diferentes idades pode ser vantajoso, pois de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 35).

A maioria das crianças eram observadoras, curiosas e revelavam bastantes vivências do mundo que as rodeava, eram trabalhadoras e muito interessadas em aprender. Podemos dizer também que o grupo apresentava níveis elevados de compreensão da realidade e competências adequadas para a idade. Havia algumas crianças impulsivas, querendo ser o centro das atenções, o que acabava algumas vezes por destabilizar e perturbar o grupo. De um modo geral, são provenientes de classe média, vivendo em ambientes familiares favoráveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual.

Quase todos os pais trabalhavam e a maior parte das crianças frequentava o JI a tempo inteiro, frequentando assim as atividades da Componente de Apoio à Família (CAF), sendo que, no geral, todos almoçavam na escola.

Este jardim-de-infância tinha o horário das 9.00-12.00 horas e das 14.00 às 16.00 horas. Tal como a PES II, a PES III desenvolveu-se durante três dias da semana, ou seja, às segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, tendo início no dia 25 de setembro e término no dia 22 de janeiro. As duas primeiras semanas foram de observação e a terceira de dinamização em grupo, as restantes foram de dinâmizações individuais. Tal como aconteceu na PES II, sempre nos apoiámos umas às outras, trabalhando assim para o mesmo objetivo, de uma forma colaborativa.

## **2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III**

Qualquer professor após cada aula deve pensar no que correu bem e naquilo que podia ter feito melhor, sendo a reflexão essencial para melhorar as suas práticas. Tal como refere Shulman (1998, citado por Rosa, 2009), “a reflexão é o processo pelo qual o professor aprende a experiência” (p.136).

Sendo assim, neste ponto iremos analisar as práticas, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer na Educação Pré-escolar, refletindo um pouco sobre todo o processo.

É importante referir que todo este processo foi realizado em grupo, constituído por três elementos, que se manteve ao longo dos três semestres. Sempre estivemos unidas e trabalhamos para o mesmo objetivo, apesar de a maior parte das aulas terem sido dadas de forma individual, nunca houve competição. Todos os materiais eram feitos em grupo e as planificações e reflexões eram sempre debatidas por todas, tornando-se assim mais fácil e mais enriquecedor, pois é bom ter outras opiniões. Além do apoio das colegas, contamos com a ajuda de todos os professores da ESEV, que sempre nos deram indicações e críticas construtivas de forma a podermos melhorar dia após dia.

Ao longo destes três semestres procurámos criar condições para que os alunos realizassem “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação/DEB, 2004, p.23).

Houve sempre muita atenção em cumprir os objetivos que estavam nas planificações, de ambos os níveis de ensino, sendo que, por vezes, com o decorrer das aulas, as atividades tiveram de ser alteradas consoante as dificuldades e interesses dos alunos. Depois de cada intervenção tínhamos que elaborar um relatório crítico, onde refletíamos sobre todo o processo e também referíamos se os objetivos tinham sido, ou não, alcançados.

De acordo com Schön (1983), existem três momentos de reflexão que podem auxiliar o professor/educador na sua prática: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Por isso, torna-se importante fazer uma reflexão geral sobre todo o processo, sendo que todas as fases /momentos foram importantes e contribuíram para a nossa aprendizagem.

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

A unidade curricular de PES II deu-nos a oportunidade de estagiar numa turma do 2.º ano de escolaridade, três dias por semana (segunda-feira a quarta-feira), o que nos deixou com vontade de aprender mais, assim como ensinar, colocando em prática os conhecimentos que adquirimos até à data. Contudo, consideramos que o que aprendemos ainda não é suficiente, pois a formação docente é um processo que se deve realizar ao longo da vida.

O estágio decorreu com uma turma de 17 alunos que vão certamente deixar marcas para toda a vida, pois vimos esta turma como sendo os nossos primeiros alunos. Apesar de já termos estado noutras turmas, esta foi aquela onde estivemos mais tempo, uma vez que também já tínhamos efetuado lá o estágio do 1.º semestre. Além de já conhecermos a turma, também conhecíamos a professora cooperante e a comunidade envolvente da escola, que nos receberam novamente com muito agrado e carinho.

A PES II teve início com uma sessão de orientação na ESEV, onde nos foi explicado como tudo iria funcionar. Depois disso tivemos dois dias de observação em sala de aula, onde tivemos oportunidade de ver algumas formas de lecionar da professora cooperante. Nestas duas semanas o contacto com os alunos foi muito reduzido, pois apenas estávamos sentadas no fundo da sala a observar, no entanto, não deixou de ser importante.

Na semana seguinte, foi dada uma aula em grupo por ser o primeiro dia, diminuindo assim um pouco o nosso nervosismo. Esta, no geral, correu bem, os educandos estavam bastante entusiasmados por sermos nós novamente a lecionar (cf. Anexos 1 e 2).

Posteriormente, passou-se ao momento central desta prática supervisionada, que foram as intervenções individuais. Cada uma de nós tinha quatro semanas para lecionar, havendo uma semana com apenas dois dias e as restantes com três dias, devido aos feriados e férias. Houve também uma alteração nas planificações, pois uma das colegas adoeceu e tivemos que fazer um reajuste no horário.

Antes de cada intervenção, foi necessário planificar. Todas as planificações foram feitas com muito cuidado, tendo em conta os interesses dos alunos e os conteúdos que a professora cooperante sugeria, pois havia um programa para cumprir. Todas elas, foram feitas sempre com a ajuda das colegas do grupo, tornando-se assim mais fácil e aumentando o nosso conhecimento, através da discussão de ideias.

Algumas planificações estavam melhor elaboradas do que outras, mas tentámos sempre melhorar e não repetir os erros que nos iam sendo apontados. Tivemos sempre a mesma preocupação com todas elas, considerando que estas estavam razoavelmente bem elaboradas. No início, havia alguma dificuldade em alinhar todos os pontos da planificação, tais como os objetivos com as atividades e com o tempo de concretização destas, aspeto que rapidamente foi ultrapassado. Tivemos também a preocupação em interligar as diversas áreas curriculares, sendo que, por vezes, era difícil relacioná-las. As planificações, sem dúvida, que são muito importantes, mas só as conseguimos concretizar com a prática, verificando assim se os objetivos planificados e a avaliação preconizada foram os mais adequados.

No início, também dávamos muitas fichas, principalmente nas primeiras semanas, fizemos uma planificação muita extensa e não conseguimos cumprir todas as atividades. Este aspeto levou-nos a refletir e a concluir que mais importante do que as fichas é a discussão com os alunos sobre os conteúdos, verificando assim se estes os compreenderam, ou não, pois, por vezes, os educandos até fazem as fichas, mas acabam por não entender a matéria. Isto levou-nos a planificar atividades mais motivantes e diversificadas e a constatar que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos foram mais notórios.

Durante as intervenções, houve dias que correram bem, outros nem por isso, mas consideramos que não é por uma falha, que deixamos de ser boas professoras, pois é com os erros que aprendemos e conseguimos melhorar as nossas intervenções.

Na primeira semana tive algum receio, pois fui eu que comecei com as intervenções individuais e ainda permanecia o medo de errar (cf. Anexos 3, 4 e 5). Nessa semana, a atividade que mais gostei de realizar foi a de Expressão Dramática, em que os alunos tiveram de simular que estavam a falar na televisão, rádio e também ao telefone. Na segunda semana, tive alguma dificuldade em lecionar o conceito de horas, pois eu pensava que os educandos já tinham alguma ideia do funcionamento do relógio, o que não se verificou (cf. Anexos 6, 7, 8 e 9). Para tal, acabei por trabalhar as horas durante dois dias, sendo que no segundo dia eles já compreendiam melhor este conteúdo, pois fiz uma exploração diferente daquela que tinha feito no primeiro dia. Na terceira semana trabalhei o conceito de medida – o metro que me entusiasmou bastante, pois não esperava que ao interligar a Matemática com a Expressão Motora isso fosse tão gratificante para os educandos (cf. Anexos 10,11,12 e 13). De realçar também a atividade de Expressão Plástica abordada nesta semana, que foi a construção de barcos através de dobragens, que interliguei depois com a Expressão Musical. Na minha última

semana apenas lecionei um dia, pois já tinha compensado um dia quando a minha colega adoeceu. Nesse dia de compensação, não estava a contar ser eu a lecionar, mas tudo correu normalmente (cf. Anexos 14 e 15). No meu último dia, abordei as medidas de capacidade, esta aula podia ter corrido melhor, pois tornou-se um pouco monótona. Por outro lado, a utilização dos materiais (chávenas, garrafa, lata, copo, caixa de pioneses) fez com que a aula decorresse mais rápido e penso que na maioria todos compreenderam as medidas de capacidade.

Das áreas que abordámos, sentimo-nos mais à vontade a lecionar o Português e menos à vontade a lecionar o Estudo do Meio, mais precisamente, nas experiências, onde os alunos ficavam mais agitados. Na área de Matemática, tivemos alguma dificuldade, por não nos conseguirmos expressar da forma mais clara. As Expressões também correram muito bem, ao lecionar Expressão Motora ficámos com a ideia que, de facto, é importante trabalhá-la, pois através de certas brincadeiras os alunos conseguem aprender melhor os conceitos, como foi o caso do conceito de metro, em que eles fizeram atividades para averiguar quem tinha o passo maior/menor. O mesmo acontece com a Expressão Musical, em que os alunos ficavam sempre bastante interessados e até eufóricos.

Ao longo das intervenções, fomos melhorando, pois aprendemos muito com os nossos erros e também com os das colegas do grupo, pois é mais fácil ver os erros dos outros do que os próprios, quando estamos a lecionar, embora por vezes nos apercebêssemos também das nossas falhas. A nossa postura, penso que foi sempre correta, tentámos ir ao encontro das dificuldades dos alunos, circulando sempre pela sala. No início, a voz era mais meiga, o que acabámos por melhorar, entoando mais a voz, tornando-se esta no final um pouco exagerada, ou seja, por vezes elevávamos demasiado a voz.

A primeira semana de intervenção foi a que nos deixou mais nervosas, mas depois, com o decorrer do tempo, tentámos abstrair-nos, pois é com a prática que conseguimos ultrapassar as dificuldades. Penso que nos esforçámos ao máximo, tentando sempre melhorar e ouvindo sempre as críticas construtivas, quer das colegas, quer dos professores. No geral, o nosso desempenho foi bom, esforçámo-nos sempre por encontrar os melhores materiais para as aulas com ajuda do grupo. A relação que criámos com os educandos foi bastante boa, considerando que, por vezes, deveríamos ser mais exigentes com eles. Como já referimos, vimos esta turma como os nossos primeiros alunos, sendo que aprendemos muito com eles e sempre foram tratados de forma igual e com muito carinho.

Em relação ao grupo de trabalho, podemos afirmar que correu bastante bem, o que só tenho a agradecer às minhas colegas, pois tentámos sempre chegar a um consenso, trabalhando as três para o mesmo objetivo e sem competição, embora as intervenções fossem individuais. Como já referimos, é mais vantajoso trabalhar em grupo, pois existe a possibilidade de se discutir ideias e de construir o conhecimento, de forma colaborativa. O trabalho de grupo, tal como refere Roldão (s.d.), “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27).

Não podemos deixar de referir o apoio dado pelos professores, quer da professora cooperante, quer dos professores supervisores da ESEV.

A professora cooperante sempre nos ajudou em tudo que precisámos, mostrou-se disponível, facultou-nos os materiais e deu-nos indicações preciosas de como deveríamos lecionar. Durante as intervenções, por vezes, teve que intervir mandando a turma fazer silêncio. Quando ela percebia que algo não estava a correr tão bem avisava-nos para tentarmos melhorar. Com ela, aprendemos que mais importante do que as fichas é a exploração dos materiais. Gostámos muito de trabalhar com a professora, pois foi sempre amiga, tecendo críticas construtivas e nunca nos desvalorizando, mesmo quando considerávamos que a aula não tinha decorrido da melhor forma, ela estava sempre a elevar a nossa autoestima e a dar palavras de agrado e de incentivo.

Os professores orientadores da ESEV, sempre se disponibilizaram para nos ajudar no processo de supervisão da prática. As planificações foram sempre vistas por eles com o objetivo de melhorá-las. Todas as semanas, ou praticamente todas, íamos debater as ideias para as planificações com os supervisores. Com eles aprendemos que a diversificação de materiais é muito importante e que dar sempre o mesmo material, ou usar sempre a mesma metodologia de trabalho desmotiva os educandos. Quando precisávamos de alguma coisa ou enviávamos e-mails, ou íamos ter com eles diretamente. Todas as críticas que deram foram construtivas, incentivando-nos sempre a fazer melhor. Além do apoio destes professores, também tivemos auxílio dos professores da área da Matemática, Ciências da Natureza e Expressões, ao qual recorriamos com alguma frequência sempre que nos surgia alguma dúvida.

Estas semanas no 1.º CEB com esta turma e estes professores fantásticos foram sem dúvida importantes. Custou-nos bastante ter que abandonar esta escola e estes meninos formidáveis, com os quais aprendemos muito.

Quanto aos relatórios críticos-reflexivos, cada uma de nós fazia-os na sua semana e depois enviava-os para as colegas de grupo para elas lerem e darem sugestões, o que no nosso entender funcionou muito bem, pois é sempre útil ouvir as críticas, no sentido de melhorar o nosso desempenho.

Tivemos também que realizar uma atividade designada por planificação a longo prazo, que tivemos alguma dificuldade, pois só nos foi informado que a tínhamos que efetuar umas semanas antes do prazo de entrega do relatório. Ficámos apreensivas ao saber disso, recorrendo à ajuda dos professores para uma explicação da tarefa pretendida (cf. Anexo 16).

Um aspeto que poderia ser melhorado é a questão do tempo, pois tínhamos um horário bastante preenchido e aulas após o estágio, o que dificultou o nosso rendimento, pois tínhamos que andar a correr de um lado para o outro. Se tivéssemos outro horário, penso que correria ainda melhor e tínhamos sem dúvida mais tempo para preparar as aulas. Todos os dias de estágio houve aulas até muito tarde, sendo que, por vezes, apenas o corpo estava presente nessas aulas.

Para concluir, pensamos que conseguimos ultrapassar todos os obstáculos que foram surgindo, estando ainda muito longe de sermos perfeitas, mas vamo-nos esforçar para aprender sempre mais e crescer profissionalmente. Tal como refere Ponte (2005), “investir na profissão, agir de modo responsável, definir metas para o progresso, fazer balanços sobre o percurso realizado, reflectir com regularidade sobre a sua prática, não fugir às questões incómodas mas enfrentá-las de frente, são atitudes que importa valorizar” (p.39).

## **2.2 Análise reflexiva: Educação Pré-Escolar**

A unidade curricular de PES III deu-nos a oportunidade de estagiar num jardim-de-infância com um grupo de 25 crianças, três dias por semana (segunda-feira a quarta-feira). Podemos afirmar que foi uma experiência bastante enriquecedora, pois permitiu-nos conhecer alguns métodos e técnicas importantes para o futuro, do qual não podemos deixar de fazer uma reflexão sobre todo o processo.

Como sabemos, e de acordo com a Lei n.º 5/97 (Lei-quadro da Educação Pré-Escolar), a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida e ajuda a complementar a ação educativa da família.

A PES III começou com uma reunião de preparação na ESEV, onde nos foi explicado como tudo ia decorrer. Depois disso tivemos uma semana e um dia de observação, onde conhecemos o grupo, o seu ritmo de trabalho, comportamentos, bem como a maneira da educadora lidar com as crianças. Nestes dias, apesar de serem destinados apenas a observar, a educadora colocou-nos à vontade com as crianças, onde podemos interagir com elas, ajudá-las, o que foi muito importante, pois é interagindo com elas, que as ficamos a conhecer.

Após estes dias, chegou o momento das intervenções. Esta fase foi marcada por alguma ansiedade, pois permanecia sempre o receio de algo não correr como estava previsto, existia sempre a sensação que faltava algo, mas, com o decorrer do tempo, essa sensação foi diminuindo.

A primeira intervenção foi em grupo, o que atenuou um pouco o nervosismo, pois sentíamos-nos mais apoiadas (cf. Anexo 17). Esta semana decorreu com alguns erros, mas, no geral, o objetivo foi atingido (a distinção entre frutas e legumes). Optámos por nos dividir pelos vários momentos do dia, para que todas pudessem intervir de igual forma.

Posteriormente, passou-se ao momento central da PES III, que foram as intervenções individuais. Cada uma de nós tinha quatro semanas para intervir, sendo que todas trabalhávamos em conjunto, apesar de as dinamizações serem individuais.

Como é normal, antes de cada intervenção, foi necessário planificar. As planificações serviam para nos orientar e para definirmos os nossos objetivos, bem como as atividades a desenvolver, sendo, sem dúvida, extremamente importantes. Todas elas foram efetuadas com muito cuidado, tendo em conta os interesses das crianças, aquilo que elas desejavam aprender e também os conteúdos que a educadora cooperante aconselhava, pois alguns deles eram sugeridos pela educadora, outros eram da nossa própria iniciativa. As planificações eram elaboradas, após discussão em grupo, facilitando assim o alcance dos objetivos, pois com o contributo do grupo foi mais fácil encontrar atividades motivadoras e enriquecedoras. De semana para semana íamos tentando melhorar, sendo sempre uma experiência e um desafio; logo, algumas dinamizações correram bem, outras menos bem, mas como se sabe é com os erros que aprendemos e o importante é tentar não os cometer novamente. Tal como refere Freire (1991), é com a prática que aprendemos.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde.  
Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz

educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (p.58).

Na elaboração das planificações sentimos alguma dificuldade, pois tínhamos poucos dias de uma semana para a outra e, por vezes, tornou-se difícil encontrar as melhores estratégias, sendo que isso só se alcança com a experiência; no entanto, em grupo tentámos dar o nosso melhor, apesar da limitação do tempo. Algumas planificações estavam mais claras e objetivas do que outras, mas tentámos sempre melhorar de semana para semana e não repetir os erros que nos iam sendo apontados. No início, os objetivos que estavam na planificação eram repetitivos e para tal arranjamos uma solução para melhorar este aspeto. Tivemos sempre a mesma preocupação com todas elas, considerando que estas estavam razoavelmente bem elaboradas, pois através delas conseguíamo-nos orientar durante a semana.

Tivemos também o cuidado de integrar as áreas de conteúdo, como por exemplo, na semana em que trabalhámos a escultura, fizemos diversos jogos relacionados com tal conteúdo, o que revelou uma estratégia bem sucedida.

As planificações, sem dúvida, que são muito importantes, mas só as conseguimos concretizar na prática, verificando assim se os objetivos planificados e as atividades pretendidas foram os mais adequados, refletindo posteriormente sobre todo o processo. Com as planificações aprendemos que mais vale uma atividade que motive as crianças, do que muitas e sem interesse para elas, o que acontece, por exemplo, com as fichas; não vale a pena dar uma ficha a uma criança se ela ainda não tiver adquirido determinado conteúdo. Para tal, centrámo-nos em criar atividades diversificadas e motivadoras, que permitissem as crianças desenvolver os seus conhecimentos.

Refletindo agora um pouco sobre o momento fulcral desta PES III, que foram as intervenções individuais, podemos dizer que houve dias que correram bem, outros nem por isso, mas, no global, consideramos que cumprimos as metas estabelecidas.

Refletindo agora um pouco sobre as intervenções que foram dadas por mim própria. Na primeira semana tive algum receio, o qual foi diminuindo, ao longo do tempo (cf. Anexos 18 e 19). Cometi alguns erros, tais como, aumentar demasiado o tom de voz sem ser necessário, ou preparar os materiais nas mesas com antecedência, mas estes foram rapidamente ultrapassados. Esta semana serviu para dar continuidade à semana anterior, centrando-se no cantinho da frutaria, que se foi desenvolvendo ao longo dos três dias. Por vezes, fui um pouco monótona, o que levou à falta de interesse por parte

do grupo. Também não consegui gerir da forma mais correta o tempo, pois, num dos dias, pensava que as atividades demoravam mais tempo e afinal foi muito rápido. Fiquei nervosa e sem saber o que fazer com as crianças. Após conversa com a educadora, foi decidido reunir com o grupo sobre o trabalho efetuado e, de seguida, realizar um jogo.

Esta parte do dia podia ter sido evitada se eu tivesse tomado outra atitude, pois um educador não pode deixar haver tempos parados e tem de ter sempre alternativas. Além disso, o meu discurso nesta semana foi muito centrado na gestão, ou seja, estava muito preocupada em cumprir a planificação e deveria ter prestado mais atenção àquilo que as crianças querem dizer e falar por exemplo da minha experiência de vida. É muito importante que o educador desenvolva a capacidade de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (OCEPE, Ministério da Educação, 1997, p.67).

A segunda semana correu melhor, pois já não me sentia tão receosa, no entanto, ainda estive longe de ser perfeita. Gostei muito de explorar com o grupo uma receita e verificar todo o interesse em tal atividade. Num dos dias houve alguma confusão, pois, como nem todas as crianças terminaram ao mesmo tempo a atividade, gerou-se algum barulho na sala. Nas intervenções seguintes tentei arranjar sempre estratégias para que isso não voltasse a acontecer, pois é natural que nem todos acabem ao mesmo tempo e, quando acabam, ficam sem nada para fazer. A exploração dos fantoches com as crianças revelou-se uma estratégia muito motivadora, pois foram bastantes criativas na história criada. Tal como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a utilização de fantoches, de vários tipos e formas, facilita a expressão e a comunicação através de um “outro”, servindo estes de ajuda para a criação de histórias. Nesta semana, já consegui gerir melhor o tempo, bem como organizar o grupo de forma mais correta, ou seja, percebi que é difícil ter todos a trabalhar ao mesmo tempo e que é mais fácil construir grupos, pois assim consegue-se apoiar mais as crianças (cf. Anexos 20 e 21).

A terceira semana foi a que, no meu entender, correu menos bem, pois sentia-me bastante insegura e, como tal, as crianças desmotivaram (cf. Anexos 22 e 23). Não as consegui cativar, principalmente no primeiro dia, houve alguma confusão no meu discurso e voltei a ser um pouco monótona. Como esta semana foi dedicada aos preparativos do Natal, mais precisamente à decoração da sala e do placard, houve, por vezes, alguma desorganização e barulho, pois estavam a decorrer várias atividades ao

mesmo tempo e também havia crianças a brincar. Devia ter tomado outra atitude atempadamente e não deixar que a falta de organização persistisse.

A última semana correu bem, apesar de estar com receio que corresse como a anterior (cf. Anexos 24 e 25). Estes últimos dias centraram-se na escultura, dando assim continuidade às obras de arte, tendo-me sentido mais à vontade com as crianças. Estava muito preocupada com a atividade de Expressão Motora, mas esta acabou por decorrer de acordo com o proposto. Um aspeto que não correu tão bem, foi o facto de não ter explorado o barro antes de o levar para a sala de atividades, pois como era um material novo para o grupo foi necessário apoiar todas as crianças, tendo a educadora que intervir nesta tarefa. Para o futuro, não irei levar um material para a sala sem antes o saber utilizar muito bem.

Das diversas áreas de conteúdo que planificámos e trabalhámos, sentimo-nos mais à vontade em Expressão e Comunicação e menos à vontade nas Expressões, mais precisamente na Expressão Motora, mas com o decorrer do tempo apercebemo-nos que trabalhar esta área é bastante gratificante, pois, a brincar as crianças conseguem aprender de uma forma mais lúdica e entusiasta. Na Expressão Plástica sentíamos-nos, por vezes, bastante inseguras, mas tentámos dar o nosso melhor. No início, também nos sentíamos um pouco intimidadas com o facto de termos de cantar, mas depois já o fazíamos com naturalidade. Também trabalhámos a Expressão Dramática, onde apreciámos sobremaneira com as crianças os fantoches, pois foi uma experiência bastante enriquecedora, onde verificámos que as crianças têm grande facilidade em dramatizar e estão sempre motivadas e empenhadas para estas atividades.

No geral, todas as planificações foram cumpridas, havendo sempre uma ou outra atividade que foi alterada e adaptada ao momento. Algumas vezes, por falta de tempo, ou por cansaço do grupo, não se efetuava tudo que estava previsto. Contudo, pensamos que evoluímos ao longo das semanas, tentando sempre fazer o melhor possível. Aprendemos muito não só com os nossos erros, mas também com os das colegas de grupo, pois é mais fácil ver as falhas dos outros do que as nossas quando estamos a intervir.

Em relação ao grupo de trabalho, tal como no semestre anterior, correu tudo bem, não houve desentendimentos, pois tentámos sempre chegar a um consenso trabalhando as três para o mesmo objetivo e sem competição. Embora as intervenções fossem individuais, nunca surgiu entre nós o individualismo. Concordámos pois com Roldão (1999) quando defende que se deve “estruturar a vida da instituição e a prática

curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo” (p. 37).

Não podemos deixar de realçar o apoio dado quer pela educadora, quer pelos professores supervisores.

Quanto à educadora, recebeu-nos com agrado na sala de atividades, disponibilizou-se para nos ajudar no que fosse preciso e também nos chamou à atenção quando algo não corria bem, pois só assim conseguíamos perceber as melhores estratégias a utilizar com o grupo, pois ninguém melhor que ela conhecia os interesses das crianças. Quando era necessário, a educadora ajudava-nos com o discurso, ou com a explicação de alguma atividade, pois, por vezes, não conseguíamos ser claras e objetivas o suficiente para as crianças entenderem o que pretendíamos. Além disso, também enviávamos sempre com antecedência as nossas planificações à educadora para que, se algo não estivesse correto, pudéssemos modificar. Por sua vez, a educadora, ou nos respondia de imediato, ou então no início da semana chamava-nos à atenção para algo que não estivesse adequado.

Quanto aos professores supervisores da ESEV, sempre estiveram disponíveis para nos receber e refletir, quer sobre o que íamos fazer, quer sobre aquilo que já tínhamos feito. Sempre disponibilizaram materiais, tais como livros, que nos foram bastante úteis e sempre nos fizeram críticas construtivas, para podermos melhorar a nossa atuação. Por vezes, os momentos de reflexão deixavam-nos um pouco tensas, mas temos consciência que tudo o que foi dito não era para nos desmotivar, mas sim para tentarmos fazer ainda melhor, pois, no futuro, não iremos ter ninguém que reflita connosco sobre o processo de cada intervenção.

Para além destes professores, também tivemos uma grande ajuda da professora de Expressões, pois, por vezes recorríamos a ela para nos dar sugestões e ideias para determinados temas, como foi o caso do Natal, pintura e escultura. Sempre nos forneceu material e nos apoiou, dando valiosas ideias e propostas de atividades. Todos os outros docentes estiveram sempre disponíveis para o que era preciso. Desde que fomos para este jardim-de-infância, fomos bem acolhidas, quer pelas restantes educadoras, quer pelas funcionárias e auxiliares educativas, que sempre nos ajudaram naquilo que precisávamos.

Durante este processo também tivemos que elaborar relatórios críticos-reflexivos, os primeiros em grupo e depois individualmente. No início, estes não estavam a ser elaborados da forma mais adequada, pois centravam-se na descrição daquilo que se tinha feito. Posteriormente, tentámos melhorar e ser mais reflexivas, falando do

porquê de determinada atividade e refletindo sobre se os objetivos foram alcançados. Com estes relatórios, tivemos oportunidade de nos debruçar sobre o que correu bem e também o que correu menos bem, levando-nos a tentar não cometer os mesmos erros nas próximas intervenções.

Em suma, pensamos que a nossa postura foi sempre correta, procurámos ir ao encontro dos interesses das crianças, através de atividades enriquecedoras e motivadoras. No início, a voz era monótona, o que acabámos por corrigir, colocando melhor a voz, pois só assim se consegue captar atenção do grupo, criando “um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (OCEPE, Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Procurámos sempre encontrar as melhores estratégias para lecionar, pois, como refere Roldão (2009), “toda a acção desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didáctico e à regulação e avaliação do aprendido – processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica” (p. 56).

Consideramos que nos esforçámos ao máximo, tentando sempre melhorar e a ouvir as críticas construtivas, quer das colegas, quer dos professores. No geral, o desempenho foi bom, esforçámo-nos sempre para encontrar os melhores materiais para as intervenções com ajuda do grupo. A relação que criámos com as crianças foi boa, sendo que podia ser melhor se não estivéssemos tão nervosas. Foi um grupo bastante curioso e empenhado, que vai deixar saudades, pois foi a trabalhar com eles que aprendemos a ser futuras educadoras.

### 3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Neste ponto, iremos fazer uma autoavaliação, tendo em conta os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, que definem o perfil geral de desempenho profissional de um educador e de um professor. A autoavaliação não é uma tarefa fácil, mas é imprescindível para refletirmos sobre o todo do nosso trabalho e para nos apercebermos daquilo que fomos capazes de fazer ao longo deste nosso percurso.

De acordo com Decreto-Lei n.º 240/2001, o perfil de desempenho do educador de infância e dos professores “enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (Ponto I - perfil geral de desempenho). Neste Decreto-Lei são referidas quatro dimensões, em que o educador ou o professor devem dar respostas e devem vê-las como sendo as suas características. Salienta-se que, devido à pouca experiência enquanto professora ou educadora, poderá haver alguns pontos aos quais não sabemos dar resposta, pois ainda não lidámos com todas as situações.

A primeira dimensão diz respeito à vertente “*profissional, social e ética*”, e consideramos já ser capazes de desenvolver de forma positiva alguns aspetos, tais como, recorrer a investigações e reflexões para aumentar o nosso saber. De acordo com o referido no Decreto-Lei n.º 240/2001, “recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Ponto II – Dimensão profissional, social e ética). Ao longo destes semestres, e de acordo com o referido no Decreto-Lei n.º 240/2001, tentámos sempre desenvolver a autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, através de atividades como visitas a bibliotecas, trabalhos a pares e em grupos, fomentando assim a sua autonomia.

Ainda nesta primeira dimensão, é importante garantir o bem-estar dos alunos e respeitar as suas diferenças culturais e pessoais, aspeto este que tentámos sempre ter muita atenção, desenvolvendo uma boa relação com o grupo, levando assim à inclusão de todos. No 1.º CEB tínhamos um aluno oriundo de outro país, procurámos sempre que os restantes colegas convivessem com ele, por exemplo, através da ajuda na realização dos trabalhos, independentemente da sua cor e do seu país de origem. Na Educação Pré-Escolar ajudámos sempre as crianças mais novas a sentirem-se como parte do grupo. Tal como refere o Decreto-Lei n.º 240/2001, o educador/professor deve “garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural; identificar ponderadamente e respeitar as diferenças

culturais e pessoais dos alunos (...), valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Ponto II – Dimensão profissional, social e ética).

Na segunda dimensão, “*Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*”, tentámos promover aprendizagens significativas tendo em conta os objetivos dos Projetos Curriculares de Turma, na linha do que é preconizados pelo Decreto-Lei n.º 240/2001. Ao longo dos semestres esforçámo-nos para utilizar corretamente a língua portuguesa, quer na vertente oral, quer na escrita, embora por vezes cometêssemos alguns erros em ambas as vertentes, como por exemplo erros ortográficos, mas como éramos três estávamos sempre atentas para que os mesmos fossem corrigidos, evitando assim que os materiais chegassem aos alunos com erros.

Ainda na mesma dimensão, consideramos que utilizámos uma linguagem diversificada e suportes variados, consoante as situações e os objetivos que pretendíamos atingir, como por exemplo, o uso do computador em ambos os ciclos; salienta-se que, numa das intervenções na Educação Pré-Escolar, contámos uma história através dos livros digitais existentes no Plano Nacional de Leitura. Além disso, desenvolvemos estratégias pedagógicas diferenciadas, pois em ambos os ciclos de ensino tínhamos alunos com níveis de aprendizagens diferentes e, para tal, era necessário planear e encontrar estratégias diferenciadas, tendo em conta o desenvolvimento de cada aluno/criança. Por exemplo, as fichas de trabalho nem sempre eram iguais para todos os alunos, por vezes, tínhamos que as adaptar consoante as dificuldades, o mesmo acontecia com as atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, pois o grupo era bastante heterogéneo. Tentámos sempre acompanhar todos os alunos, tendo em conta o seu nível de aprendizagem.

Quanto à terceira dimensão, “*Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*”, consideramos que colaborámos com a comunidade, mais precisamente, com pais, famílias, educadoras/professores e, ainda, a restante comunidade envolvente, na linha do que refere o Decreto-Lei n.º 240/2001: “O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que se insere” (Ponto IV – Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade). Na Educação Pré-Escolar, participámos numa reunião de pais onde tivemos oportunidade de apresentar alguns dos trabalhos e atividades que tínhamos estado a desenvolver com as crianças. Havia também algumas atividades que eram desenvolvidas em parceria com as restantes salas, tais como, prenda de Natal, festa de

Natal, entre outras. No 1.º CEB, o contacto com os pais foi mais reduzido, aspeto este que deveria ser melhorado, pois é fundamental a colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, incentivando-se assim o relacionamento entre docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e também com outras instituições em prol da melhoria do sucesso escolar dos alunos.

A quarta e última dimensão corresponde à “*Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*”, a qual sempre tivemos em atenção ao longo das nossas práticas, apoiando-as na experiência e em investigações em educação. Esforçámo-nos sempre para trabalhar em equipa, partilhando saberes e experiências, pois é sempre enriquecedor ter a opinião e o suporte de várias pessoas.

De seguida, tendo em conta o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, irá ser feita uma reflexão para ambos os ciclos de ensino, primeiramente para o 1.º CEB e, de seguida para a Educação Pré-Escolar, uma vez que foi por esta ordem que desenvolvemos a prática supervisionada, embora o decreto referencie primeiro o perfil de desempenho de um educador de infância. Este decreto menciona os perfis do educador/professor tendo em conta a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

### **3.1 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo da PES II, no 1.º CEB, quanto à conceção e desenvolvimento do currículo, podemos dizer que já somos capazes de conceber, com outros professores, o projeto curricular de turma, embora não tenhamos tido a oportunidade de criá-lo para a turma onde estivemos a dinamizar.

Ao longo deste semestre, tentámos sempre planificar tendo em conta não só os conhecimentos prévios dos alunos, mas também os obstáculos e os erros, para podermos proporcionar situações de aprendizagem, tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001. Tentámos sempre desenvolver nos alunos métodos de estudo, de trabalho e de organização, pois era uma turma do 2.º ano e ainda não revelava grande organização a este nível e os métodos de estudo e de trabalho são importantes para as aprendizagens a nível da “pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação” (Decreto-Lei n.º 241/2001, ponto II).

Ao longo deste estágio no 1.ºCEB esforçámo-nos para promover a autonomia dos alunos, fazendo com que eles realizassem, por vezes, atividades de forma individual, levando-os assim a sentirem-se seguros e a confiarem nas suas capacidades. Um aspeto que também é realçado no Decreto-Lei n.º 241/2001 é o facto de ser necessário desenvolver o interesse e o respeito por outros povos e culturas. Dado que havia um aluno que não tinha nascido em Portugal, tentámos sempre que os colegas o aceitassem e conhecessem a sua cultura. Por vezes, esse aluno falava a língua dele e todos ficavam atentos e com interesse em aprender. Com isto estávamos a promover nos alunos a prática de regras de convivência e respeito por outras culturas, a colocar em prática o “aprender a viver juntos”, um dos quatro pilares da educação para o século XXI, preconizado no Relatório para a UNESCO intitulado “Educação: Um tesouro a descobrir” (Delors, 1997, p.18).

Fazendo referência agora à integração do currículo, iremos refletir sobre as diversas áreas. Quanto à área de *Português*, podemos dizer que conseguimos desenvolver nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral; esforçámo-nos também por promover a aprendizagem da escrita e da leitura; incentivámos sempre os alunos a escreverem textos criativos (cf. Anexos 6 e 10) e além disso, incentivámos também os alunos a ler, pois, por vezes, autonomamente, eles iam à biblioteca requisitar um livro. O aluno que não era Português tinha alguma dificuldade na leitura e na escrita, por isso, redobrámos o esforço de o motivar e despertar-lhe o interesse para aprender a língua portuguesa.

Na área de *Matemática*, tentámos estimular o gosto nos alunos, articulando esta área com a vida real, usando assim materiais do dia-a-dia. Para ensinarmos o sistema de medição com referência ao “litro” levámos copos de medidas diferentes para ser mais fácil a aprendizagem (cf. Anexo 14). O mesmo aconteceu com o sistema de medição com referência ao “metro” em que usámos vários materiais do dia-a-dia, como por exemplo a fita métrica (cf. Anexos 10, 11 e 12). Com estes materiais os alunos ficam mais motivados a resolver problemas e a explicar os seus raciocínios. Nesta área conseguimos promover nos alunos a aprendizagem de alguns conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos, tais como, a compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, a compreensão do processo de medição, o conhecimento de formas geométricas, a recolha e organização de dados e também a identificação de padrões e regularidades. Desenvolvemos a capacidade de discussão dos resultados e também estabelecemos conexões entre a Matemática e as outras áreas, pois, tentámos sempre interligar as diferentes áreas.

Relativamente à área de *Estudo do Meio*, tentámos despertar a curiosidade, gosto de saber e também o conhecimento da realidade natural e social. Consideramos também ser capazes de levar os alunos a construir a sua identidade e a situar-se no espaço e no tempo. Desenvolvemos também atividades de índole experimental, tais como, a colocação de plantas por semente e por estaca em vasos, a germinação, que despertou grande interesse nos alunos, pois tinham que regar as plantas (cf. Anexo 8 e 11).

Procurámos desenvolver a área da *Expressão e Educação Físico-Motora*, de forma a garantir a melhoria da qualidade de vida. Relacionámos esta área com as restantes, como por exemplo, quando trabalhámos o “comprimento”, inicialmente viemos para a rua explorar este conceito e só depois o explorámos em contexto de sala de aula, na área de Matemática (cf. Anexo 10). Trabalhámos também coreografias, que motivou bastante a turma e jogos de passe e receção de bola.

Relativamente às restantes Expressões, tentámos também integrá-las com as restantes áreas. Na área de Expressão *Plástica*, foram feitas diversas atividades, tais como recorte, colagem, pintura e dobragem para realizar, por exemplo, a prenda do dia da Mãe, construíram-se também barcos em papel para depois se afixarem numa cartolina, entre muitas outras atividades (cf. Anexos 3, 6 e 12). Na área de *Expressão Musical* cantámos, construíram-se instrumentos que foram usados depois e realizaram-se coreografias, com auxílio do rádio e do computador (cf. Anexos 1, 12 e 14). Na área de *Expressão Dramática*, fizeram-se entrevistas, trabalhando assim os meios de comunicação. Foram usados materiais como microfones, rádios, telefone, televisão, entre outros. Houve também momentos em que os textos eram dramatizados e contados pelos alunos, usado também diversos suportes (cf. Anexos 3 e 11).

### **3.2 Educação Pré-Escolar**

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar, podemos dizer que somos capazes de desenvolver o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, ponto II).

Em relação ao ambiente educativo, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador de infância deve organizar o espaço e os materiais de modo a proporcionar às crianças experiências diversificadas. Para tal, tentámos sempre organizar o espaço

e disponibilizar diferentes materiais, para aumentar o leque de atividades e de experiências. Quando trabalhámos a escultura, por exemplo, disponibilizámos diversos materiais, para cada criança construir a sua própria escultura (cf. Anexo 24). Tentámos também proceder a uma organização do tempo, mas por vezes não foi fácil, tendo-nos esforçado para melhorar este aspeto ao longo do semestre. Ainda em relação ao ambiente educativo, podemos dizer que tentámos mobilizar e gerir os recursos educativos e também criar algumas condições de segurança e bem-estar do grupo com que estávamos a trabalhar.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, tentámos sempre observar o grupo, com o objetivo de melhorar as nossas planificações, tendo em conta as necessidades e interesses de cada criança.

Quanto à relação e à ação educativa, esforçámo-nos sempre por manter uma boa relação com o grupo, favorecendo assim a autonomia de cada criança, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 241/2001. Tentámos também que as crianças cooperassem umas com as outras, garantindo assim que nenhuma se sentisse de parte e esforçámo-nos por estimular a curiosidade das crianças pelo mundo que as rodeia, promovendo a capacidade de resolução de problemas.

No que diz respeito à integração do currículo, trabalhámos para mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da Expressão e da Comunicação e do Conhecimento do Mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, ponto III). No âmbito da *Expressão e Comunicação* organizámos um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando as condições para que cada criança interagisse com adultos e com as restantes crianças. Esforçámo-nos por promover o desenvolvimento da linguagem oral em diversos momentos do dia e de desenvolver atividades relacionadas com a leitura e escrita, tais como, a leitura de pictogramas (cf. Anexo 20).

Ainda no âmbito da *Expressão e da Comunicação*, tentámos promover de forma integrada os diferentes tipos de Expressão, Plástica, Musical, Dramática e Motora. Na *Expressão Plástica* foram utilizadas linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, as quais permitiram que as crianças fossem criativas e autónomas nos seus trabalhos (cf. Anexos 17, 18, 20, 22 e 24). Na *Expressão Musical*, tentámos desenvolver atividades que permitissem “à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros” e, ainda, possibilitar “o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical” (Decreto-Lei n.º 241/2001, ponto III) (cf. Anexos 18 e 20). Relativamente à *Expressão Dramática*, organizámos

atividades relacionadas com o jogo simbólico e dramático, permitindo a expressão e o desenvolvimento motor, proporcionando o desenvolvimento da capacidade narrativa e da comunicação verbal e não-verbal. Neste domínio, por exemplo, desenvolvemos várias atividades com fantoches em que eram as crianças que inventavam a história e escolhiam os fantoches (cf. Anexo 20). Por sua vez, na *Expressão Motora*, organizámos jogos, com regras progressivamente mais complexas, trabalhámos o passe-receção por etapas e também percursos. Tentámos não realizar atividades sem estarem relacionadas com o resto do dia (cf. Anexos 17, 22 e 24).

No âmbito do *Conhecimento do Mundo*, desenvolvemos algumas atividades exploratórias, tais como, explorar diferentes pinturas e esculturas (cf. Anexo 24). Tentámos também estimular a curiosidade das crianças e a sua capacidade de identificar características naturais e sociais do meio ambiente. Esforçámo-nos para que as crianças conseguissem ainda desenvolver a capacidade de organização temporal, por exemplo, quando estivessem a falar de algum acontecimento.

## **Conclusão**

Depois de concluída esta reflexão crítica, podemos dizer que o trabalho ao longo destes semestres foi, sem dúvida, bastante enriquecedor. Apesar de todas as nossas dificuldades tentámos sempre lutar pelos nossos objetivos e melhorar dia após dia.

No 1.º CEB, como já conhecíamos a turma tornou-se mais fácil, pois já sabíamos de certa forma os seus interesses e as suas dificuldades. Contudo, há sempre aspetos que se poderiam ter melhorado, tais como, a entoação da voz em diferentes momentos e a gestão do tempo, pois, por vezes, não conseguíamos cumprir as planificações. No entanto, no nosso entender, melhorámos consideravelmente desde o início do estágio, pois só com a prática o conseguimos fazer.

Na Educação Pré-Escolar, também consideramos ter conseguido atingir os objetivos, apesar de, no início, não conhecermos o grupo, o que tornou um pouco mais difícil saber os seus interesses, mas com o tempo esse aspeto foi ultrapassado. Tentámos sempre dar o nosso melhor e ouvir as críticas construtivas para melhorar. As maiores dificuldades foram a nível da planificação, pois, por vezes, as atividades que planificávamos não eram as mais motivadoras para as crianças, aspeto este que tentámos ultrapassar com a ajuda da educadora cooperante e dos professores supervisores da ESEV.

Em ambos os semestres tentámos manter uma atitude correta e uma boa relação, quer com os alunos, quer com as crianças, que sem dúvida vão deixar marcas nas nossas vidas, pois foram os nossos primeiros alunos/crianças que nos ajudaram a crescer profissionalmente. Foram momentos enriquecedores, mas também de muito trabalho, que, no final, foi recompensado. Com a professora e a educadora cooperante também tentámos manter uma boa relação, pois sempre nos ajudaram e apoiaram em tudo, dando dicas construtivas, o mesmo aconteceu com os professores supervisores que sempre se demonstraram disponíveis para nos ajudar.

Com as colegas de grupo sempre houve uma grande amizade e colaboração, pois tudo foi feito em grupo, apesar das intervenções serem, na maioria, individuais. Sempre lutámos para o mesmo fim e consideramos ter alcançado os objetivos propostos.

Para finalizar e terminada a nossa fase de estágio, temos plena noção de que estamos longe de ser perfeitas, mas temos consciência de que tudo faremos para conseguir desenvolver o nosso trabalho da melhor forma possível.

# **Parte II**

## **Trabalho de investigação**

**Os Trabalhos para casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

## **Introdução**

Com o decorrer das práticas supervisionadas, verificámos que os professores solicitam trabalhos para casa com muita frequência e, por isso, procurámos perceber como é que estes são percecionados pelos professores e alunos do 1.º CEB.

O que nos levou à escolha deste tema foi o facto de verificarmos que, cada vez mais, os professores solicitam TPC aos seus alunos e estes, por vezes, não têm tempo para os fazer, ou fazem-nos desmotivados. Inquirimos professores e alunos do 4.º ano, uma vez que, neste ano de escolaridade, os alunos já são capazes de dar respostas coerentes e também têm mais prática sobre o assunto.

O estudo empírico levado a cabo pretende abordar o seguinte problema: “De que forma são percecionados os trabalhos para casa pelos professores e alunos do 4.º ano do concelho de Nelas?”.

A apresentação desta investigação é estruturada em quatro secções. Na primeira, expomos a revisão da literatura sobre a temática em apreço, onde definimos TPC, analisamos as perspetivas dos diversos autores a respeito dos mesmos e da sua relação com a aprendizagem dos alunos e apresentamos algumas conclusões de estudos realizados neste âmbito, ao nível do 1.º CEB.

Na segunda secção, descrevemos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, dando conta dos vários passos do processo de investigação, desde a formulação do problema e dos objetivos do estudo empírico à explicitação do modo como foi efetuado o tratamento e a análise dos dados.

Na terceira secção, apresentamos os dados obtidos através dos questionários elaborados para o efeito e aplicados a professores e alunos.

Na última secção, procedemos à discussão dos dados, tendo como referência o quadro teórico, procurando dar resposta à questão inicial e aos objetivos delineados.

## 1. Revisão da Literatura

Nesta secção, começamos por definir trabalhos para casa (TPC) e de seguida analisamos o que diversos autores(as) referem sobre eles e a sua relação com a aprendizagem dos alunos. Apresentamos também algumas conclusões de estudos empíricos levados a efeito neste âmbito, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### 1.1 Definição de trabalhos para casa

Várias são as definições usadas por diversos autores(as) para definir o conceito de trabalhos para casa. Como sabemos, os TPC são muito antigos, já no tempo dos nossos avós existiam, mas talvez com outras designações. Em termos coloquiais, existem algumas expressões que as crianças inventam para brincarem com a sigla TPC, tais como: *trabalhos para carecas, trabalho para cábulas, trabalho para camelos, tortura para crianças, trabalho p´ra chatear, trabalho proibido para crianças, deveres*, entre outras.

Em geral, os TPC são encarados como um meio de consolidar as aprendizagens dos alunos. Nas palavras de Marques (2001), estes “são um instrumento que ajuda a reforçar e aprofundar as aprendizagens” (p.104).

Segundo Pedro et al. (2008, citado por Pires, 2012), os TPC são “o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização” (p.3).

Por outras palavras, os trabalhos para casa são as tarefas que os professores solicitam aos alunos para fazerem em casa depois das aulas, podendo estes ser cópias, cálculos, fichas, trabalhos de pesquisa, etc.

Marujo, Neto e Preloiro (2002) são da opinião que os TPC existem diariamente com o propósito “de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (p. 113).

Perrenoud (1995) refere que, como o nome indica, os trabalhos para casa “em princípio, fazem-se fora da aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem directamente o trabalho feito na escola” (p.66).

Ainda segundo Perrenoud (1995), trabalhar bem, no domínio dos TPC, consiste em:

Fazer os TPC, sem os copiar de outrem nem pedir ajuda para além de um limite razoável, aos pais ou a um colega; organizar-se ao longo da semana, para repartir o esforço e cumprir os prazos; fazer total e correctamente o seu trabalho; cuidar da apresentação e da ortografia; submeter-se com sucesso ao controlo sistemático ou episódico dos TPC, quer se trate da correcção dos exercícios ou de pequenos controlos sem nota (p. 66).

Cooper (2001, citado por Miranda, 2011) define os trabalhos para casa “como o conjunto de tarefas prescritas aos estudantes pelos professores, que devem ser realizadas fora do horário escolar” (p.5).

Também Franco (2002, citado por Resende, 2008) refere que o trabalho para casa é considerado como “toda a atividade pedagógica elaborada e proposta por professores, destinada ao trabalho dos alunos fora do período regular de aulas” (p.386).

Estes dois últimos autores referem que os TPC destinam-se ao trabalho fora das aulas, mas como todos sabemos, hoje em dia, grande parte das crianças passam mais tempo na escola do que em casa e isto leva-nos a refletir sobre se as crianças ainda conseguem efetuar os TPC, depois das aulas, com sucesso.

Ainda segundo Araújo (2009), os trabalhos para casa têm dois conceitos subjacentes, trabalho e casa. Um trabalho que, para as crianças que frequentam o ensino obrigatório, “se prolonga em casa ou nas instituições onde permanecem depois das aulas, sendo que a responsabilidade pela sua boa execução passa a ser dos pais, e já não só da escola” (p.64).

Concordamos com a ideia de que os pais devem ser os responsáveis pela boa execução dos TPC dos seus filhos, mas por vezes, os pais chegam tão cansados a casa que não conseguem ajudar os filhos.

## **1.2 Perspetivas sobre os trabalhos para casa**

Existem diferentes perspetivas sobre a influência dos trabalhos para casa na aprendizagem dos alunos.

Diversos autores concordam que se efetuem trabalhos para casa. Marques (2001) refere que “tão errado é obrigar os alunos a realizarem trabalhos de casa em excesso como inadequado é nunca pedir trabalhos de casa aos alunos” (p. 104). Para

este autor, os trabalhos para casa habitam o aluno a um trabalho continuado que torna o estudo uma atividade agradável e enriquecedora.

Segundo Marujo et al. (2002), os trabalhos para casa “podem desenvolver a independência, autodisciplina, iniciativa, gestão de recursos e de tempo e sentido de responsabilidade e competência” (p.113).

Por outro lado, vários são os autores que discordam dos trabalhos para casa, tal como Araújo (2009), quando refere que:

para a criança ou para o adolescente, o trabalho escolar, com tudo o que ele comporta de actividade, representa o exacto 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 e não só na escola. (...) Há mais de 20 anos que se fala de excesso e de malefícios físicos, psicológicos e morais para as crianças (p.74).

Perrenoud (1995) refere que é contra os trabalhos para casa por diversos motivos. Para este autor, os TPC levam os pais a serem explicadores e a sentirem-se incompetentes por não poderem ajudar, aumentando assim a sua angústia:

dialogar com os pais não é para lhes mostrar a parte mais pobre dos programas e do trabalho escolar, enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre às angústias, transformá-los em explicadores, envenenar os serões familiares, colocar muitos pais em situações de incompetência (p.152).

Perrenoud (1995) menciona também que é contra os TPC no desenvolvimento da autonomia, pois, se é para o aluno ser autónomo, não faz sentido ser obrigado a fazer trabalhos para casa. O autor não está de acordo com a perspetiva de que os trabalhos para casa constituem uma forma de ultrapassar o insucesso escolar. Neste contexto, questiona: “Como esperar então convencer alguém que prevenir as desigualdades não é sobrecarregar o aluno fraco com tarefas que são inúteis quando são realizáveis, mas impossíveis de fazer sozinho?” (p.152).

Por vezes, os professores pedem TPC difíceis de realizar, trabalhos esses que deveriam ser feitos na sala de aula e que os alunos em casa não conseguem fazer, ou que, por outro lado, têm alguém que lhes faça, acabando na mesma por não perceber o que foi pedido.

Este autor também não é favorável aos TPC devido à sobrecarga dos programas, pois ele refere que: “Como persuadir então alguém que o essencial não é encontrar, fora das aulas, tempo para fazer tudo, mas sim insistir nas aquisições essenciais, deixar de querer fazer tudo ao mesmo tempo?” (p.153).

Araújo (2009, citado por Antunes, 2012) lembra ainda que o ato de fazer os trabalhos para casa surge para os alunos como uma rotina que é facilmente confundida com o ato de estudar:

Como todos sabemos, à maioria das crianças são propostos como “trabalhos de casa” tarefas que incluem cópias de textos, repetições de palavras (várias vezes), fichas com contas e problemas diversos que na maior parte das vezes se limitam a reproduzir os conteúdos dos livros ou o que eventualmente foi feito e explicado na aula. Para muitas crianças, os “trabalhos de casa” consistem no acto de abrir a pasta, tirar os cadernos, os livros e os lápis, fazer o que a professora mandou, fechar o caderno e voltar a guardar. Este ritual é para muitas crianças, sobretudo para as mais pequenas, tudo o que elas conhecem como próprio do acto de estudar (p.10).

Numa outra perspetiva, Perrenoud (1995) discorda dos trabalhos para casa, mas é favorável a que os alunos trabalhem para a escola, fora das aulas.

Meirieu (1998) refere que “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).

De acordo com Araújo (2009), quando os trabalhos para casa são excessivos e repetitivos, não ajudam as crianças a valorizar a escola nem a criar um sentimento positivo em relação ao ato de aprender. Quando isto acontece é como se fosse um desrespeito dos adultos pelas atividades de tempo livre. Tal como refere esta autora, as crianças não se queixam dos TPC, apenas se queixam que são muitos. “Tenho sempre! E muitos!” (p.58).

Araújo (2006) é da opinião que algumas crianças:

passam um bom pedaço da tarde, ou da manhã, sentadas a olhar para o caderno e nem sequer conseguem fazer nada sem serem ajudadas. Algumas choram de desespero pela quantidade de trabalho escolar que têm para fazer e mostrar no dia seguinte ao professor/a, embora nem sempre este/a se dê ao trabalho de ver o que mandou as crianças fazer (p.34).

Por último, segundo Silva (2004), para o TPC ser eficaz, deve ter significado e sentido para o aluno, ser relevante, sempre que possível criativo, envolvente e interessante. Muitos alunos pensam exatamente o contrário, pois entendem que o trabalho para casa é irrelevante, aborrecido, inútil, cansativo e desnecessário. É essencial que os alunos se encontrem devidamente motivados para executar as tarefas exigidas.

Para concluir, podemos dizer que os professores não devem solicitar TPC em demasia, mas também devem evitar nunca os pedir. Os alunos devem fazer TPC, mas se forem feitos como uma rotina acabam por desmotivá-los, não tendo assim o efeito pretendido que é conduzir os alunos ao sucesso e à aprendizagem. Os alunos devem estar motivados para tal, caso contrário fazem os TPC como obrigação.

### **1.3 Vantagens e desvantagens dos trabalhos para casa**

Vários autores referem vantagens e desvantagens em relação aos TPC, como é o caso de Cooper (2001, citado por Silva, 2004). Quanto às vantagens, este autor refere que os TPC têm um efeito imediato na retenção e compreensão da matéria. Refere também que o TPC pode melhorar as competências de estudo dos alunos, melhorar as suas atitudes face à escola e ensinar-lhes que se pode aprender em qualquer lugar, não apenas na escola e dentro do período letivo. Para além disso, menciona também que os TPC estimulam o trabalho autónomo, a responsabilização individual e o “favorecimento do envolvimento parental no processo escolar, fortalecendo o respeito e valorização da educação e permitindo a expressão de atitudes positivas relativamente ao aproveitamento dos educandos” (p. 58). Estamos de acordo com a opinião atrás descrita, mas para que os alunos consigam reter e compreender a matéria é necessário que estejam a efetuar os TPC com vontade, depois de um dia cansativo de aulas.

Por outro lado, o mesmo autor refere algumas desvantagens. Ele menciona que os pais dizem que as atividades constantes se tornam aborrecidas, acabando os alunos por perder o interesse por elas. Salaria também que os TPC reduzem o acesso às atividades de lazer e a outras atividades de carácter comunitário. Uma outra desvantagem que este autor apresenta é que os pais, por vezes, podem confundir os alunos, pois podem estar a ensinar de maneira diferente dos professores. Os alunos, por vezes, levam os trabalhos feitos para as aulas, mas ninguém sabe a forma como eles os fizeram, pois podem ter sido copiados por alguém, tornando-se assim um aspeto negativo. Uma última desvantagem que este autor apresenta é o facto de os TPC

acentuarem desigualdades sociais. Os alunos “provenientes de lares menos favorecidos terão provavelmente mais dificuldade em completar alguns tipos de tarefas de TPC comparativamente aos seus colegas provenientes de lares e famílias de classe média, média-alta” (p.59). Este autor refere que os alunos menos favorecidos poderão estar mais ocupados com outras atividades, por exemplo, a ajudar os pais no campo, o que faz com que o TPC não seja igual para todos os alunos, pois depende do contexto de quem o faz.

Para ser mais fácil a compreensão das vantagens e desvantagens mencionadas por Cooper (2001, citado por Silva, 2004), apresenta-se a Tabela 1.

Tabela 1 – Vantagens e desvantagens dos TPC

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aproveitamento e aprendizagem, a curto prazo</b> Melhor retenção do conhecimento factual Melhor compreensão Melhor pensamento crítico Melhor conceptualização Melhor processamento da informação Enriquecimento curricular</li> <li>• <b>Académicos, a longo prazo</b> Incentivo à aprendizagem no tempo de lazer Promoção de atitude escolar positiva Melhores hábitos e competências de estudo</li> <li>• <b>Não académicos, a longo prazo</b> Maior autocontrolo Maior autodisciplina Melhor organização do tempo Maior capacidade de questionamento Maior independência na resolução de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Saturação</b> Perda de interesse pelos conteúdos académicos Fadiga física e emocional</li> <li>• <b>Inibição do acesso a atividades de lazer e comunitárias</b> Interferência parental Pressão para realizar os trabalhos e com bom desempenho Confusão de técnicas de instrução</li> <li>• <b>Batota</b> Cópia dos trabalhos por terceiros Ajuda excessiva para além de tutoria Agravamento do fosso entre “bons” e “maus” alunos</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Cooper (2001, citado por Silva, 2004, p.59)

Araújo (2009) refere também que os TPC apresentam desvantagens, pois estes levam ao cansaço e ao stress dos alunos. As crianças, por vezes, têm comportamentos agressivos, que são derivados do cansaço, pois têm dificuldades de adaptação ao trabalho que trazem da escola para fazer. Se os adultos sofrem com muito trabalho, as consequências disso nas crianças são ainda maiores.

Ainda numa outra obra, Araújo (2006), refere algumas vantagens e desvantagens. Quanto às vantagens, menciona que os TPC são uma oportunidade de exercício de autonomia e autoria e também uma boa oportunidade de relacionamento entre os pais, as crianças e a escola. No que concerne às desvantagens, a autora menciona, para além do cansaço físico e psicológico, a discriminação social, uma vez que nem todas as crianças têm as mesmas condições e o mesmo apoio familiar.

#### **1.4 A importância dos trabalhos para casa na aprendizagem dos alunos**

Embora seja contra os trabalhos para casa, Araújo (2009) reconhece que os TPC contribuem para a aprendizagem das crianças; ela refere que as atividades fazem sentido quando servem para estimular capacidades, proporcionando às crianças experiências, partindo do seu quotidiano. Segundo esta autora, as crianças gostam muito de fazer coisas, “só temos que lhes dar atenção, ouvi-las, e colocarmo-nos disponíveis para ver o Mundo na sua perspectiva. Isto representa uma grande aprendizagem para elas. E para nós, adultos” (p. 98). Por outro lado, afirma que a principal razão da existência dos TPC é a de servir para consolidar as aprendizagens, mas como os TPC são repetitivos não aumentam o interesse das crianças. Para Araújo (2009), é mais vantajoso para a aprendizagem se as crianças dedicarem uma hora ou duas ao estudo por semana, do que todos os dias, pois assim cada criança pode gerir o estudo da forma que lhe for mais conveniente.

A maior parte dos professores e dos pais pensam que se as crianças trabalharem muito, vão conseguir ter mais sucesso, mas isso nem sempre acontece. Tal como afirma Araújo (2009):

As crianças que têm mais dificuldade em acompanhar as propostas que lhes são feitas na escola precisam de apoio para conseguir resultados mais positivos. Muitos educadores (pais e professores) acham que, se elas se esforçarem muito, fora do período escolar, vão ter mais sucesso na escola. Nesse sentido, marcam TPC. Mas na realidade não é tão simples e linear. Na maior parte das vezes, fica

por alcançar o idealizado. Ou pode, até, ter lugar um efeito contrário ao pretendido (p.75).

Também Meirieu (1998) é da opinião que para haver sucesso na aprendizagem as atividades e os trabalhos para casa têm que ser estimulantes e diversificados: “O problema que se nos coloca é que este interesse tem de ser motivador para a criança, tem de a levar a dar o melhor de si e a superar-se” (p.37).

Araújo (2009), na sua obra, “Crianças ocupadas”, debruça-se sobre se o excesso de TPC prejudica a forma como as crianças olham o conhecimento. A este propósito refere que as crianças consideram que quantos mais TPC fizerem, maior sucesso vão ter, mas quando estes se tornam excessivos, as crianças não valorizam o conhecimento, nem ficam com vontade de estudar.

Algumas crianças têm sucesso acima da média, mas as pessoas esquecem-se que, para isso acontecer, tem que existir um grande esforço por parte delas e também dos pais. Outras crianças, por vezes, passam uma tarde inteira a olhar para o caderno sem conseguirem fazer nada, talvez por estarem desmotivadas. Outro aspeto que pode prejudicar a aprendizagem é o facto de alguns professores pedirem TPC e depois não os corrigirem, o que acaba por desmotivar e deixar a criança sem interesse e sem perceber a razão pela qual o professor solicita trabalhos. As crianças, tal como refere Araújo (2009), não entendem a forma de trabalhar dos professores e dizem que estes não lhes explicam o que se pretende com os TPC. Além disso, a entrega dos TPC não é vista pelas crianças como um momento de aprendizagem, mas sim como um jogo de competição.

Numa outra obra, Araújo (2006) defende que os trabalhos para casa “representam para as crianças uma perda irreparável do tempo de infância, um tempo que deveria ser para brincar” (p.11). Refere também que para que uma criança seja educada, “não é necessário que «engula» todas as matérias que lhe são apresentadas: precisa é de agir por si mesma, precisa de criar” (p.30).

### **1.5 Trabalhos para casa ou tempo de trabalho de casa**

De acordo com Perrenoud (1995), que refere que é contra os trabalhos para casa, mas a favor de um tempo de trabalho de casa, é necessário obter resposta a algumas perguntas, tais como: o tempo de trabalho dos alunos limita-se às horas de presença nas aulas, ou pode-se pedir todas as semanas que dediquem algumas horas

a mais ao trabalho escolar? Em caso afirmativo, para que serve esse trabalho, como é que ele é definido, distribuído e controlado? Deverá ser o mesmo para todos os alunos? Poderá ser constante, ao longo de todo o ano?

Perrenoud (1995) caracteriza os trabalhos para casa de uma forma ampla, fazendo alusão a diversas considerações:

1. Um recurso para o aluno, para a turma, para o professor – deve ser utilizado em função das necessidades e dos projetos e não de uma forma regular;

2. Um tempo de trabalho, não necessariamente de aprendizagem – pode ser utilizado, por exemplo, como uma preparação ou um prolongamento de atividades;

3. Um garante de flexibilidade – deve permitir o funcionamento mais flexível e mais descentralizado de certas atividades, pois algumas atividades são realizadas com mais naturalidade em casa;

4. Nunca ser um substituto do trabalho na aula – deve apenas ser uma consolidação, ou uma preparação do trabalho que se faz na aula, logo nunca pode dispensar o trabalho feito na sala de aula;

5. Contra toda a equidade formal – os alunos não devem ter todos os dias, ou todas as semanas, a mesma quantidade de trabalho de casa; deve-se diversificar o conteúdo e também o total do tempo gasto para realizar o trabalho de casa; o trabalho para casa, pode ser diferenciado, de acordo com as dificuldades dos alunos;

6. Um tempo flutuante – significa que o trabalho em casa pode flutuar entre tempos fracos e tempos fortes, consoante o tipo de atividade sugerida;

7. O trabalho de casa não é feito para os pais – o TPC não tem como função mostrar aos pais o que se fez nas aulas, logo não pode ser para eles, não tem que ser representativo do conjunto de atividades que é feito na aula;

8. Os pais não são os responsáveis – os pais não podem ser os responsáveis pelo trabalho que os filhos têm de fazer em casa;

9. O trabalho de casa não é avaliado – o trabalho não pode ser objeto de qualquer avaliação formal;

10. Não há nenhuma razão para normalizar o trabalho entre turmas – os trabalhos para casa não têm que ser definidos por todas as turmas de igual forma; cada professor deve explicar, em primeiro lugar, aos alunos e aos pais o que se pretende com os TPC;

11. Um reexame periódico – é importante manter a coerência, fazer regularmente o ponto de situação no seio da equipa pedagógica e entre pais e professores, mas nunca regressar aos trabalhos para casa tradicionais.

Os trabalhos para casa que o professor sugere não podem ser os exercícios que ele não conseguiu trabalhar na aula, pois nem sempre a quantidade é importante, mas sim a qualidade com que se explicam.

Para concluir, e de acordo com Meirieu (1998), “o melhor trabalho de casa não pode, em circunstância alguma, substituir o trabalho que não foi feito na aula, que mais vale fazer melhor do que mais” (p.14).

### **1.6 A importância da colaboração dos pais nos trabalhos para casa**

Segundo Villas-Boas (2000), os pais devem ser considerados “como um recurso que permite um sucesso continuado na aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 10).

Araújo (2009) refere que os pais sabem muito bem como ajudar os filhos:

Os pais sabem muito bem o que é preciso fazer para ajudar os seus filhos. Cada caso é um caso. Este assunto é muito complexo e tem de ser visto com cuidado e, sobretudo, com muito bom senso, na medida em que não há receitas. O respeito pela Escola, assim como pelas crianças, é essencial. O diálogo entre crianças e adultos, tentando perceber o que uns e outros gostam e querem fazer, é sempre uma opção que promove o bem-estar (p.96).

Muitas crianças associam o estudo a exames, deveres, horas de estudo, entre outras. Por vezes, a linguagem que os pais/encarregados de educação utilizam não é a mais adequada para contribuir para a aprendizagem, pois utilizam frases, como: “O problema é que não te esforças o suficiente”; “Quando é que pensas começar a estudar?; “Não tens força de vontade”; “Já fizeste os trabalhos para casa?”, etc.

As atitudes dos pais/encarregados de educação na aprendizagem dos alunos nem sempre é a mais correta, pois, por vezes, são tão exigentes, que acaba por se tornar desvantajoso, ou pelo contrário, às vezes, são tão indiferentes áquilo que os filhos fazem em casa, que acabam também por prejudicar os seus filhos.

Os pais/encarregados de educação devem transmitir aos educandos uma imagem positiva do estudo, ou seja, devem fazer com que eles encarem a aprendizagem como um desafio.

O estudante deve ser o protagonista do seu estudo, como refere Ballenato (2008), deve ter “um papel activo na aprendizagem e não se limitar a ser um mero receptor passivo” (p. 198). Caso isso não aconteça, o aluno pode ver o ato de estudar

como sendo aborrecido e uma obrigação e o que se pretende é que eles encarem o seu estudo como uma atividade enriquecedora. Nas palavras de Ballenato (2008), os alunos devem “investigar, comparar, reestruturar, criar, pensar, avaliar, sintetizar, desenhar, criticar, expor, redigir, autoavaliar” (p.198).

O envolvimento dos pais é extremamente importante na realização dos trabalhos para casa dos alunos, salientando que são apenas um auxílio e nunca devem fazer os trabalhos dos seus filhos. Ao ajudarem os filhos estão a contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como para o seu aproveitamento. De acordo com Villas-Boas (2000), os “estudos realizados em áreas diferentes, como a matemática, as línguas estrangeiras, etc., vieram trazer outro contributo ao evidenciarem que o TPC tem efeito positivo quando conta com o envolvimento dos pais, independentemente do seu nível socioeconómico ou cultural” (p.5).

Sem dúvida que as crianças são influenciadas pelo seu contexto familiar, logo podem estar motivadas ou desmotivadas, consoante o apoio que têm da família.

Segundo Geraldo (1983, citado por Pires, 2012), os pais

devem ser um apoio, um incentivo, alguém que está sempre presente, não uma vigilância exigente e que repare em tudo o que se relaciona ao trabalho escolar, mas um meio que deve ser sempre otimista e atento e que ao mesmo tempo, anime a criança mas também que a vigie (p.8).

Tal como refere Meirieu (1998), algumas vezes, os alunos recusam-se a fazer os TPC para que os pais os ajudem, lhes deem alguns momentos de atenção e carinho. Eles conseguem manipular os pais, só para terem a alegria de ver o pai ou a mãe sentados ao seu lado, para ter a satisfação de os afastar de atividades profissionais que os monopolizam excessivamente e também para terem a certeza que os pais gostam tanto deles como dos irmãos: “Se os pais cedem, sem compreender o que se está a passar, correm o risco de ver a situação prolongar-se, pois a criança, pela experiência, conclui que «isto funciona»” (p.26). As crianças sentem necessidade de ter a certeza que são amadas, mas ao mesmo tempo gostam de ter pena da sua solidão.

O facto de os pais não ajudarem os filhos nos TPC deve-se a vários motivos, que devem ser combatidos, pois todos os alunos se sentem mais motivados e ficam mais interessados se os pais ajudarem, aumentando assim o seu sucesso escolar e também pessoal. Como refere Villas-Boas (2000), “além da importância das atitudes dos pais e da qualidade da sua interação com os filhos é efetivamente necessário que trabalhem com eles em casa” (p.6).

Os pais devem ser apoiados pelas escolas quanto a promover o sucesso dos alunos. Deve existir entre a escola e os pais uma comunicação no sentido de ajudar os alunos. Embora muitos pais tenham pouca confiança nas suas capacidades, eles devem aperceber-se e convencer-se que podem ajudar e apoiar os filhos. É necessário, segundo Villas-Boas (2000), “que aos pais sejam dadas instruções concretas quanto ao modo como se espera que ajudem os filhos no trabalho de casa, para além dos professores se manifestarem disponíveis para qualquer esclarecimento” (p.6).

Bloom (1982, citado por Villas-Boas, 2000) sustenta que todos os pais, independentemente do seu nível educacional, “podem ser incentivados e ajudados a modificar características tais como expectativas escolares, actividades de exploração do meio ambiente e hábitos de trabalho que, por sua vez, irão afectar positivamente o rendimento escolar” (p.6).

Segundo Meirieu (1998), “é a capacidade de dar sentido às aprendizagens e de as realizar com prazer que faz os bons alunos”. Os pais devem “dar sentido às aprendizagens escolares, por exemplo, aproximar uma lição, um exercício, uma regra que se aprendeu na escola desta ou daquela situação que se viveu” (p.29).

Os pais têm, sem dúvida, um peso significativo no trabalho escolar, devem saber contornar e estar atentos às ocasiões propícias para recuperar, ou utilizar em casa, os conteúdos que foram abordados em sala de aula. Meirieu (1998) refere que “estas estratégias não têm um carácter instantâneo e miraculoso mas, em muitos casos, reconciliam a criança com o trabalho. Se não der resultado, é preciso continuar a procurar soluções” (p.30).

Marques (2001) apresenta algumas vantagens no apoio direto dos pais na realização dos trabalhos para casa. Ele refere que se nota uma melhoria nos resultados escolares sempre que os pais apoiam o processo educativo em casa; os pais passam a compreender e a valorizar melhor os professores, os pais e professores aprendem a apoiar-se mutuamente na tarefa comum que consiste na educação dos alunos, e por fim, os pais aprendem a comunicar melhor com os filhos e a valorizar o seu trabalho escolar.

Segundo este autor, para envolver os pais no apoio educativo em casa, é necessário que eles tenham a noção de que o apoio não se limita apenas à realização dos TPC, é importante que levem, os filhos, por exemplo, a uma biblioteca, a um museu, ou outros sítios históricos, incentivar a leitura, entre outros. Refere, também, que o apoio educativo inclui o conhecimento e a partilha de valores. Os pais devem estar conscientes da importância dos valores e atitudes que influenciam e prejudicam o

sucesso escolar. Para Marques (2001), é fundamental que exista em casa um ambiente favorável ao estudo, e para isso os pais devem limitar o tempo que os filhos passam a ver televisão, a jogar computador, bem como fixar horários de estudo, ou seja, tentar que os filhos estudem em locais calmos e com tempos definidos.

Araújo (2006) refere que “os trabalhos de casa são um prolongamento do braço escolar na esfera doméstica, de tal forma que se os filhos não fizerem os deveres, os pais são responsabilizados, designados como incompetentes e chamados à pedra” (p.8).

Em síntese, todo o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos é importante, mas para isso é essencial que se estabeleça uma comunicação entre a escola e os pais, de maneira a que estes possam ajudar os filhos. Os pais não devem, nem ser despreocupados, nem preocupados em demasia, mas sim dar o apoio que os filhos necessitam, nunca esquecendo que são os alunos que têm que fazer os trabalhos para casa e eles apenas os orientam e apoiam nas dificuldades.

### **1.7 Sugestões para facilitar a realização dos trabalhos para casa**

Os professores, por vezes, apenas pedem aos alunos, como TPC, para reverem o que foi feito na aula. Quando se pergunta aos alunos se já fizeram os TPC, eles respondem que sim, que era só ler, que era fácil, mas a maioria das vezes eles não compreenderam o que leram, basta, por exemplo, perguntar se sabem o que determinada palavra quer dizer. Para a maior parte dos alunos, rever significa dar uma vista de olhos e não compreender o significado preciso das palavras. Para Meirieu (1998), aquele que revê com eficácia “é aquele que sabe traduzir a palavra numa atividade concreta que realiza sobre o texto de uma aula de língua, ou qualquer outro, colocando-se em situação de utilizador, perguntando-se o que vai fazer, prevendo aquisições futuras” (p.58).

Para evitar que os alunos leiam sem perceber, é essencial que sejam apoiados. Por exemplo, os familiares presentes podem pedir ao aluno para, quando acabar de ler, explicar aquilo que leu, sem olhar, ou então pedir para imaginar que é o professor e que está a explicar a matéria aos alunos. Se todos os alunos forem apoiados neste sentido, eles vão conseguir encontrar sempre o melhor método de estudo.

De acordo com Meirieu (1998), os alunos preferem as lições aos exercícios, pois pensam que estudar uma lição é só ler. Quando lhes é solicitado para estudarem a lição, eles leem algumas vezes e dizem que já está. Os pais devem perguntar «Como é que

sabes que já sabes?». “Quando o vosso filho tiver de «aprender» uma lição, peçam-lhes que escreva numa folha aquilo que, na sua opinião, poderá constituir a «prova» de que ele sabe” (p. 63).

A família, na realização dos exercícios, nunca deve insistir para os alunos os fazerem quando estes dizem que não entendem; devem, sim, explicar e ler o enunciado com eles, pois a maior dificuldade deles pode estar em entender o enunciado. As instruções de um exercício facilitam e, por vezes, até respondem ao exercício em si, ou seja, é necessária uma leitura atenta e compreensiva do tema de forma a conseguir fazer o que é pedido.

Para Meirieu (1998), um trabalho não começa quando os alunos se sentam na secretária a fazê-lo, mas sim quando começam a pensar nele. 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. O planeamento antecipado do trabalho obriga o aluno a estabelecer objetivos consoante o tempo disponível, o que o leva a ter menos pressão sobre si próprio e a elaborar o trabalho de forma mais eficiente.

As famílias podem também ajudar a preparar um aluno para um teste, pois, embora eles nem sempre demonstrem que estão preocupados, todos eles sentem sempre nervosismo, ainda que de diferentes maneiras. Uma boa forma de diminuir essa ansiedade é tranquilizar e aconselhar o aluno, pois esse nervosismo, durante a realização do teste, é um fator negativo que influencia o resultado final.

## **1.8 Conclusões de alguns estudos empíricos**

Vários autores já investigaram sobre esta problemática, apresentando-se, de seguida, algumas conclusões por eles obtidas.

Araújo (2006) depois de realizar o seu estudo apercebeu-se que, para os alunos, fazer os TPC:

consiste no acto de abrir a pasta, tirar os cadernos, os livros e os lápis, fazer o que a professora /mandou, fechar o caderno e voltar a guardar. Estou obviamente a simplificar este ritual, uma vez que, ao tirar o livro da pasta e o caderno, as crianças tiram também todo o aborrecimento que este acto implica, com uma boa quantidade de palavras “feias” e gestos que apropriadamente as acompanham e que só acabam quando o livro volta a fechar (p.31).

Antunes (2012), depois do estudo efetuado sobre trabalhos para casa no 1.º Ciclo, refere que a grande maioria dos alunos leva TPC todos os dias da semana, sendo estes uma ou duas tarefas diárias. Do estudo realizado, concluiu que os TPC surgem como uma rotina e, para os professores, os alunos devem dedicar meia hora, por dia, aos TPC. Os professores continuam a solicitar aos seus alunos tarefas repetitivas e mecânicas, que não estimulam o conhecimento. Os trabalhos em grupo, o desenho, a pesquisa e a ilustração de textos são os TPC que os alunos gostavam de realizar. Os trabalhos solicitados mudam consoante os conteúdos trabalhados na sala de aula, ou o reforço dos mesmos, tendo em conta a especificidade de cada aluno, isto é, os TPC não são iguais para todos. Um professor referiu que o seu objetivo, ao mandar TPC, é que os pais se liguem à escola, sabendo assim que conteúdos os seus filhos andam a trabalhar. A grande maioria dos professores concordou que os encarregados de educação devem auxiliar as crianças na resolução dos TPC. Alguns alunos afirmaram que os TPC assumem a função de castigo decorrente de comportamentos menos próprios na sala de aula.

Num outro estudo realizado por Pires (2012), sobre a perspetiva dos alunos e dos pais a respeito dos trabalhos para casa, salientam-se as seguintes conclusões: os trabalhos para casa são importantes como auxílio na aprendizagem, tendo assim um impacto muito positivo na vida escolar das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico; estes permitem consolidar aprendizagens, pois através deles as crianças irão rever conteúdos abordados nas aulas. Pires (2012) concluiu também que, apesar de se ter verificado que as crianças realizam TPC aproximadamente 4 ou 5 dias por semana, ainda têm tempo para as outras atividades de lazer. Na realização dos TPC as crianças, contam com o auxílio dos pais, pois querem que eles verifiquem se está tudo correto. Neste estudo concluiu-se também que alguns pais, embora quisessem, não tinham capacidades para auxiliar o seu educando, pois, para alguns, a maior parte dos conteúdos que aprenderam na escola também já esqueceram. Neste estudo, as crianças referem que gostariam de realizar trabalhos em grupo, ilustração de textos, inquéritos à família, desenhos e experiências.

Também Estríbio (2010), num estudo relacionado com a importância dos trabalhos para casa para os alunos, concluiu que a totalidade dos inquiridos considera os TPC importantes e 98% dos alunos consideram que os trabalhos de casa são úteis para a aprendizagem.

Segundo a autora, os encarregados de educação:

costumam participar através do apoio que prestam na sua realização pois «o trabalho de casa assume nestas idades um papel importante pois proporciona a criação de métodos de trabalho e de estudo, essenciais para a vida escolar futura dos alunos» Assim, neste grupo de alunos, podemos apontar para 30% que referem ser sempre apoiados pela família na resolução dos trabalhos de casa, 66% só algumas vezes e 2% referem nunca serem apoiados pela família (p.126).

Miranda (2011), num estudo sobre se os TPC poderão ser um fator de motivação para os alunos, de forma a enriquecerem a sua aprendizagem e a contribuir para o seu sucesso escolar, concluiu que: a maioria dos alunos realiza os trabalhos para casa; grande parte dos inquiridos diz realizar os trabalhos de casa em casa; uma parte muito significativa dos inquiridos diz gostar mais de brincar do que de realizar os trabalhos para casa; são os pais quem mais ajuda na realização dos trabalhos para casa; mais de metade dos alunos afirma que não estuda se não tiver trabalhos para casa; a maior parte dos alunos não gosta de fazer os trabalhos para casa, mas aceita a obrigatoriedade da tarefa pacificamente; a maioria dos docentes corrige os trabalhos para casa; se, porventura, os docentes não corrigem os trabalhos para casa, a maioria dos alunos não se sente motivada para os realizar.

Tendo em conta a revisão bibliográfica efetuada, podemos concluir que são várias as perspetivas relativamente à realização de TPC, sendo alguns autores a favor e outros contra a sua realização. Esta problemática sugere a pertinência do presente estudo empírico, cuja finalidade primordial é a de analisar e comparar as perspetivas dos professores e alunos a respeito dos TPC.

## 2. Metodologia

Nesta secção, o investigador “determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação (...). O investigador define a população e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a colheita dos dados. Assegura-se também de que os instrumentos são fiéis e válidos” (Fortin, 1999, p. 40).

De acordo com Pardal e Correia (1995), a metodologia consiste num conjunto de operações, situadas em diferentes níveis, tendo como fim a consecução de objetivos. Corresponde a “um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (p. 10).

### 2.1 Definição do problema e objetivos de investigação

Neste ponto damos ênfase à delimitação do objeto de estudo, ou seja, à questão que nos propusemos investigar, bem como à justificação e relevância da pesquisa realizada.

Qualquer que seja a investigação científica tem que começar com a escolha e o enunciado de um problema. Segundo Kerlinger (1980), um problema é “uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução (...). Um problema é uma questão que pergunta como as variáveis estão relacionadas” (p.35).

De acordo com Tuckman (2000), existem alguns critérios para formular um “bom” problema. O problema deve expressar uma relação entre duas ou mais variáveis, ser formulado de modo claro e sem ambiguidade, ser apresentado em forma de questão e, também, ser testável por métodos empíricos.

Neste estudo, a questão central que nos propusemos investigar é:

**- “De que forma são percebidos os trabalhos para casa (TPC) pelos professores e alunos do 4.º ano do concelho de Nelas?”**

Tendo em conta o problema referido, definimos como *objetivos gerais* desta investigação:

- Saber a opinião dos professores e dos alunos sobre os TPC;

- Compreender a relação entre os TPC e o ato de estudar dos alunos.

Em termos mais *específicos*, este estudo é orientado pelos seguintes objetivos:

- Analisar a importância atribuída pelos professores aos TPC;
- Verificar a frequência de marcação dos TPC, em geral e por áreas curriculares;
- Averiguar se os professores solicitam, ou não, TPC iguais para toda a turma;
- Identificar os tipos de TPC mais frequentes;
- Averiguar a regularidade de verificação, bem como a forma de correção dos TPC;
- Conhecer a opinião dos professores a respeito dos TPC e sua utilidade;
- Analisar o sentimento em relação aos TPC, por parte dos alunos;
- Identificar os TPC que os alunos preferem e sua justificação;
- Saber a opinião dos alunos sobre se consideram mais fácil aprender com os TPC;
- Conhecer o contexto em que os alunos realizam os TPC (local, tempo despendido, quem os ajuda e o tempo para outras atividades);
- Averiguar se os alunos, caso pudessem decidir, fariam, ou não, os TPC;
- Verificar se existem diferenças significativas entre a decisão de fazer os TPC e o gosto por realizar os trabalhos, o tempo que demoram a concretizá-los e o facto de terem (ou não) tempo para outras atividades.

## 2.2 Hipóteses

Tendo em atenção o problema e os objetivos da presente investigação, considerámos pertinente formular as seguintes hipóteses:

- *Hipótese 1* - Há diferenças significativas entre a decisão de fazer os TPC e o gosto pela realização dos TPC.
- *Hipótese 2* - Há diferenças significativas entre a decisão de fazer os TPC e o tempo gasto na realização destes trabalhos.
- *Hipótese 3* - Há diferenças significativas entre a decisão de fazer os TPC e o tempo para outras atividades.

Nas palavras de Fortin (1999), a hipótese “é um enunciado formal de relações previstas entre duas ou mais variáveis” (p.102). Como se deduz, ela é uma formulação provisória, que vai ser alvo de verificação empírica, podendo vir a ser, ou não, confirmada.

## **2.3 Tipo de investigação**

A investigação realizada pretende analisar de que forma são percebidos os trabalhos para casa pelos professores e pelos alunos do 4.º ano. Trata-se, pois, de uma investigação de carácter descritivo e comparativo, tendo por base o inquérito por questionário.

De acordo com Fortin (1999), o estudo descritivo consiste em “descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população ou de uma amostra desta” (p. 163).

Ainda segundo Fortin (1999), o estudo descritivo “necessita da descrição do fenómeno em estudo, da especificação dos conceitos decorrentes do fenómeno e da elaboração de um quadro conceptual que, além de definir a perspectiva de estudo, serve de ligação entre os conceitos e a sua descrição” (p. 164).

Esta investigação enquadra-se no paradigma quantitativo, procurando uma análise objetiva da realidade. Segundo Vieira (1995), a investigação quantitativa “caracteriza-se, essencialmente, pela utilização de técnicas rigorosas de recolha de dados, muitas delas estandardizadas, que permitam assegurar a validade e a fidelidade dos dados recolhidos” (p.74).

## **2.4 Amostra e justificação da sua escolha**

Este estudo teve como população os professores e os alunos do 4.º ano dos dois Agrupamentos do concelho de Nelas, mais precisamente, do Agrupamento de Escolas de Nelas, que é constituído por quatro escolas, e do Agrupamento de Canas de Senhorim, que tem cinco escolas.

Escolhemos o 4.º ano de escolaridade, pois os alunos já se encontram num nível em que são capazes de dar respostas escritas, com coerência e com algum rigor e também porque, durante os anos anteriores, os alunos certamente já efetuaram diversos trabalhos para casa e têm uma opinião formada sobre este tema.

A população estimada é composta por 144 alunos e 14 professores: 101 alunos e 7 professores do Agrupamento de Nelas, e 43 alunos e 7 docentes do Agrupamento de Canas de Senhorim. Obteve-se uma taxa de resposta de 88,8%, uma vez que se conseguiu recolher 128 questionários dos alunos e 14 dos professores (totalidade). Alguns alunos não responderam porque não estavam presentes e outros porque os encarregados de educação não deram autorização para tal.

Os questionários foram distribuídos a todos os alunos e professores, a fim de conseguirmos uma amostra representativa da população. Segundo Pardal e Correia (1995), a amostra, se for bem construída, “tem condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos, o único meio de o conhecer, se não de maneira plenamente segura, ao menos com razoável segurança” (p.32).

As idades dos professores estão compreendidas entre os 40 e os 58 anos, tendo mais de metade (57,1%) dos inquiridos 43 ou mais anos. Os restantes professores (42,9%) possuem uma idade igual ou inferior a 42 anos. A idade média é de 45,35 anos e o desvio padrão é de 5,904.

Dos 14 professores inquiridos, apenas 1 (7,1%) é do sexo masculino, e os restantes 13 (92,9%) são do sexo feminino, como se observa na Tabela 2.<sup>1</sup>

O tempo de serviço docente varia entre os 18 e os 36 anos, sendo que 8 professores (57,1%) possuem até 19 anos de serviço e os restantes 6 (42,9%) têm 20 ou mais anos de serviço. É notório que todos os inquiridos possuem uma longa experiência profissional.

A grande maioria (85,7%) dos professores tem a licenciatura. Apenas 1 (7,1%) tem o bacharelato e um outro (7,1%) possui o grau de mestre.

Tabela 2 – Características da amostra de professores

<b>Características</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Idade (anos)</b>	≤ 42	6	42,9
	≥ 43	8	57,1
<b>Sexo</b>	Masculino	1	7,1
	Feminino	13	92,9
<b>Tempo de serviço (anos)</b>	≤ 19	8	57,1
	≥ 20	6	42,9
<b>Habilitações Académicas</b>	Bacharelato	1	7,1
	Licenciatura	12	85,7
	Mestrado	1	7,1

n =14 professores

Dos 128 alunos inquiridos, mais de metade (50,8%) são do sexo feminino e os restantes 63 (49,2%) são do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo que 103 discentes (80,5%) têm 9 anos e 25 (19,5%) têm 10 anos

<sup>1</sup> Nas tabelas, designa-se por **N** a frequência absoluta e com o símbolo % a frequência percentual.

ou mais. Como existia apenas um aluno com 11 anos, este foi incluído na classe etária  $\geq 10$ . A idade média é de 9,2 anos e o desvio padrão é de 0,423 (cf. Tabela 3).

Tabela 3 – Características da amostra de alunos

Idade \ Sexo	9 Anos		$\geq 10$ Anos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Masculino	50	48,5	13	52,0	63	49,2
Feminino	53	51,5	12	48,0	65	50,8
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>100,0</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

## 2.5 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para a obtenção dos dados necessários para a realização desta investigação, e considerando os objetivos que pretendíamos alcançar, optámos pelo inquérito por questionário. Segundo Fortin (1999), o questionário “é um método de colheita dos dados que necessitam das respostas escritas a um conjunto de questões por parte dos sujeitos” (p.249).

De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), um questionário “é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma” (p.121). É necessário, pois, que “a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exactamente o que se espera dela” (p.121).

Pardal e Correia (1995) referem que os preparativos de construção de um questionário pressupõem:

Um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, não necessariamente faseados, mas de preferência interactivos, que vão desde a formulação do problema até à aplicação, numa amostra reduzida similar à amostra-estudo, no que se refere à distribuição de características, ao pré-teste que, constituindo um estudo-piloto, faculta dados empíricos susceptíveis de melhoramento do questionário (p. 53).

De acordo com Fortin (1999), o questionário “ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (p. 249).

Foram elaborados dois questionários, um dirigido aos professores e outro aos alunos. Para a sua construção partimos do problema e também dos objetivos previamente definidos e redigimos uma série de questões a que gostaríamos de obter resposta. Tentámos utilizar uma linguagem acessível aos inquiridos.

O questionário aos docentes encontra-se dividido em duas partes: na primeira é feita uma caracterização sociodemográfica dos professores e na segunda parte procuramos conhecer a perceção dos inquiridos sobre os trabalhos para casa. Esta segunda parte começa com uma questão sobre se os professores solicitam TPC, ou não. Em caso de resposta negativa, a participação dos docentes terminaria nesse item (cf. Anexo 26).

É de salientar que as questões iniciais são muito importantes, pois, segundo Ghiglione e Matalon (1993), “são elas que indicam às pessoas inquiridas o estilo geral do questionário, o género de resposta que delas se espera e o tema que vai ser abordado” (p.123). É também a partir das questões iniciais que se estabelece a relação “entrevistador-entrevistado”. É preferível começar o questionário com questões que são suscetíveis de interessar e que não intimidem as pessoas inquiridas. Este questionário é composto por onze questões, maioritariamente questões fechadas, sendo quatro de resposta aberta.

Por sua vez, o questionário aos alunos, também está dividido em duas partes: a primeira diz respeito à caracterização sociodemográfica dos inquiridos e a segunda à opinião dos discentes acerca dos trabalhos para casa. Esta segunda secção é constituída por treze questões, das quais quatro são de resposta aberta. Na última questão é proposto aos alunos que assumam uma posição, se fariam TPC, ou não, caso pudessem decidir (cf. Anexo 27).

Segundo Ghiglione e Matalon (1993), quando se conclui a elaboração do instrumento de recolha de dados, “é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador” (p.172).

Para tal, foi realizado um pré-teste ao questionário, que envolveu seis professores e onze alunos do 4.º ano de escolaridade por nós conhecidos e que não faziam parte do estudo final. A análise dos resultados permitiu verificar que os questionários estavam convenientemente elaborados, com uma linguagem perceptível.

## 2.6 Procedimento

Para a implementação deste estudo e recolha de dados, foi necessário realizar diversas diligências, tais como: o pedido de monotorização dos questionários à Direção Geral da Educação (DGE) e o pedido de autorização às diferentes entidades (Diretores dos Agrupamentos do concelho de Nelas, pais/encarregados de educação, entre outros).

Inicialmente, os questionários foram enviados à DGE, com o objetivo de serem aprovados e autorizada a sua aplicação nos Agrupamentos de Nelas e Canas de Senhorim, aos professores e alunos do 4.ºano de escolaridade. A referida entidade respondeu com brevidade, tendo deliberado que “o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos” (cf. Anexo 28).

Depois de termos a autorização da DGE, foi pedida a permissão aos Agrupamentos de Escolas, através de uma carta dirigida aos respetivos diretores (cf. Anexos 29 e 30). Depois da autorização dos diretores, os mesmos enviaram a informação a todos os docentes envolvidos no estudo, para que estivessem a par de tudo que se iria passar.

Posteriormente, elaborou-se um pedido de autorização aos pais/encarregados de educação (cf. Anexo 31) para que os alunos pudessem responder aos questionários. Após reunião com os diretores, foram combinados os dias que seriam mais convenientes para ir às escolas, de modo a não interromper o decorrer das aulas. Dirigimo-nos às escolas, onde abordámos os professores das várias turmas e também os alunos; foi explicado que os questionários apenas se destinavam a fins académicos e que não teriam qualquer influência na avaliação dos alunos e dos professores. Depois de explicado o objetivo do estudo, entregámos aos professores as autorizações para os pais/encarregados de educação.

Seguidamente, foram distribuídos os questionários. Houve algumas escolas em que os questionários foram respondidos de imediato, enquanto em outras, os professores solicitaram que os deixássemos e os recolhêssemos num outro dia. Nas escolas onde os questionários foram distribuídos de imediato tivemos oportunidade de contactar com os alunos e esclarecer pequenas dúvidas.

## 2.7 Análise e tratamento de dados

Depois da recolha de dados, seguiu-se a sistematização, análise e interpretação dos mesmos. Na análise e tratamento de dados o investigador examina os resultados, interpreta-os segundo o tipo de estudo e o quadro de referência utilizados, ou seja, “tendo em conta o facto de que visa ou a descrição de um fenómeno ou a exploração e a verificação de relações entre os fenómenos, ou ainda, a verificação de hipóteses causais” (Fortin, 1999, p. 331).

Os dados quantitativos foram alvo de análise estatística, utilizando o programa informático intitulado *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 21. Depois de inseridos os dados no programa foram extraídas diversas estatísticas descritivas (frequências absolutas, relativas, percentuais, médias e desvios-padrão, entre outros), que permitiram descrever e sumariar o conjunto dos dados obtidos.

Recorremos também à estatística inferencial quando pretendemos aferir as hipóteses formuladas. Neste âmbito, recorreremos ao teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), a fim de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis categoriais.

Nos casos em que se tratava de uma tabela de contingência 2 x 2, considerou-se a correção de continuidade de Yates ( $\chi^2$  corrigido), tendo em vista melhorar a análise feita (Pestana & Gagueiro, 2000, p.104).

Os dados qualitativos foram objeto de análise de conteúdo, de modo a extrair o significado das informações obtidas. Nas palavras de Bardin (1977), esta consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

Segundo Estrela (1994), a análise de conteúdo refere-se às técnicas usualmente utilizadas em Ciências Sociais para a exploração de documentos. Ainda a este respeito, Berelson (s.d., citado por Estrela, 1994) define análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p.445).

### 3. Apresentação dos dados

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos a partir dos questionários efetuados aos professores e aos alunos. Todos os dados são apresentados em tabelas, acompanhadas por uma breve exposição.

Inicialmente apresentamos as respostas dos professores, depois os dados relativos aos alunos e, por fim, a verificação das hipóteses. Todos os dados descritos seguem a ordem das questões patentes nos questionários.

#### 3.1 Dados relativos aos professores

##### ❖ Solicitação de TPC aos alunos e sua importância para a aprendizagem

Quando questionados se solicitam trabalhos para casa na sua prática letiva, todos os professores respondem afirmativamente, ou seja, todos eles pedem TPC aos seus alunos. Como não houve respostas negativas ninguém apresentou o motivo, como era pedido na questão seguinte.

No que diz respeito à importância dos TPC para a aprendizagem dos alunos, como se pode verificar na Tabela 4, mais de metade dos professores, ou seja, 57,1%, atribui muita importância aos TPC, 28,6% referem que estes são bastante importantes e 14,3% afirmam que são importantes. Nenhum professor respondeu que os TPC são pouco ou nada importantes.

Tabela 4 – Grau de importância dos TPC para as aprendizagens dos alunos

<b>Grau de Importância</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nada Importantes	-	-
Pouco importantes	-	-
Importantes	2	14,3
Bastante Importantes	4	28,6
Muito importantes	8	57,1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

### ❖ Frequência dos TPC

Quando questionados acerca da frequência com que marcam TPC, salienta-se que 10 dos professores (71,4%) marcam TPC todos os dias, 3 (21,4%) marcam trabalhos 4 vezes por semana e apenas 1 (7,1%) fá-lo 2 vezes por semana. Nenhum dos inquiridos escolheu as opções 3 vezes por semana e 1 vez por semana. O facto de a grande maioria dos professores marcar TPC 4 dias por semana, ou mesmo todos os dias (correspondente a 92,8% do total) revela que os TPC são uma prática habitual dos docentes (cf. Tabela 5).

Tabela 5 – Frequência de marcação dos TPC

<b>Frequência de marcação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 vez por semana	-	-
2 vezes por semana	1	7,1
3 vezes por semana	-	-
4 vezes por semana	3	21,4
Todos os dias	10	71,4
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

Como se observa na Tabela 6, grande parte dos docentes solicita TPC iguais para toda a turma com bastante frequência (57,1%), ou muitas vezes (21,4%). Uma pequena parte solicita algumas vezes (14,3%), ou nunca ou raramente (7,1%) trabalhos iguais, percentagens correspondentes a 2 e 1 docentes, respetivamente.

Tabela 6 – Frequência de solicitação de TPC iguais

<b>Frequência de TPC iguais</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca ou raramente	1	7,1
Algumas vezes	2	14,3
Muitas vezes	3	21,4
Sempre ou quase sempre	8	57,1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

Na Tabela 7 podemos encontrar as razões evocadas pelos docentes para justificar a solicitação de TPC diferentes. Mais de metade das respostas (61,5%) referem-se às dificuldades na aprendizagem dos alunos e cerca de um quarto (23,1%) têm a ver com a necessidade de reforçar as aprendizagens. Apenas duas respostas (15,4%) remetem para o facto de existirem alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Tabela 7 – Razões pelas quais os professores pedem TPC diferentes

<b>Razões</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
Dificuldades de aprendizagem	8	61,5
Reforçar aprendizagens	3	23,1
Alunos com Necessidades Educativas Especiais	2	15,4
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>

Como se pode observar na Tabela 8, as áreas de Português e Matemática são aquelas em que os professores solicitam mais frequentemente TPC, não se registando qualquer resposta na opção nunca ou raramente.

As áreas de Estudo do Meio e, sobretudo, das Expressões são aquelas em que são solicitados TPC com menor regularidade.

Nas áreas de Português e de Matemática, a grande maioria dos professores solícita TPC muitas vezes (respetivamente, 64,3% e 57,1%), ou sempre ou quase sempre (28,6% e 35,7%, respetivamente). Apenas um docente refere que o faz algumas vezes.

Nas áreas do Estudo do Meio e das Expressões a maioria dos professores refere que envia TPC algumas vezes (64,3% e 57,1%, respetivamente), sendo que 5 docentes (35,7%) afirmam que nunca ou raramente solicitam TPC aos alunos na área das Expressões.

De salientar ainda que, ao nível do Estudo do Meio, 4 (28,6%) docentes solicitam TPC muitas vezes e um deles (7,1%) fá-lo sempre ou quase sempre.

Tabela 8 – Frequência com que solicitam os TPC nas várias áreas curriculares

Frequência Áreas curriculares	Nunca ou raramente		Algumas Vezes		Muitas Vezes		Sempre ou quase sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Português	-	-	1	7,1	9	64,3	4	28,6
Matemática	-	-	1	7,1	8	57,1	5	35,7
Estudo do Meio	-	-	9	64,3	4	28,6	1	7,1
Expressões	5	35,7	8	57,1	1	7,1	-	-

Para avaliar a significância estatística da incidência percentual das respostas dos professores à questão da frequência com que solicitam TPC nas várias áreas curriculares recorreu-se ao teste binomial<sup>2</sup>.

Os resultados apresentados na Tabela 9 revelam que 93% dos professores passam TPC muitas vezes ou sempre ou quase sempre nas áreas do Português e da Matemática e apenas 0,07% o faz pouco frequentemente, e estas diferenças são estatisticamente significativas ( $p=0,002$ ).

Inversamente, nas áreas das Expressões, verifica-se que 93% dos professores solicitam pouco frequentemente TPC e só 0,07% o faz com muita frequência, e estas diferenças são estatisticamente significativas ( $p=0,002$ ).

No que toca ao Estudo do Meio, 64% dos professores passam TPC pouco frequentemente e 36% fá-lo com muita frequência, mas estas diferenças não são estatisticamente significativas ( $p=0,424$ ).

<sup>2</sup> O teste binomial “é geralmente utilizado para testar a ocorrência de uma, das duas realizações de uma variável dicotómica, i.e., para testar a proporção dessa ocorrência no total das ocorrências registadas (Maroco, 2007, p.97).

Tabela 9 – Teste binomial da frequência de solicitação dos TPC nas várias áreas curriculares

		<b>N</b>	<b>Proporções observadas</b>	<b>Teste proporção</b>	<b>P</b>
<b>Português</b>	Grupo 1	1	0,07	0,50	0,002*
	Grupo 2	13	0,93		
	Total	14	1,00		
<b>Matemática</b>	Grupo 1	1	0,07	0,50	0,002*
	Grupo 2	13	0,93		
	Total	14	1,00		
<b>Estudo do Meio</b>	Grupo 1	9	0,64	0,50	0,424
	Grupo 2	5	0,36		
	Total	14	1,00		
<b>Expressões</b>	Grupo 1	13	0,93	0,50	0,002*
	Grupo 2	1	0,07		
	Total	14	1,00		

Grupo1 – Pouco frequentemente (Nunca ou raramente e Algumas vezes)

\*p<0,05

Grupo2 – Muito frequentemente (Muitas vezes e Sempre ou quase sempre)

Na Tabela 10 podemos encontrar as principais razões que justificam a solicitação mais frequente dos TPC nas áreas curriculares assinaladas anteriormente. No total, obtiveram-se 19 respostas, pois houve inquiridos a apresentar mais do que uma razão. A maior percentagem (36,8%) justificou-se como sendo as áreas onde existem mais dificuldades de aprendizagem. Outras das razões foram a consolidação da matéria, bem como a importância das áreas escolhidas. Ambas obtiveram 6 respostas, o equivalente a 31,6% do total.

Tabela 10 – Justificações da maior frequência de TPC nas áreas curriculares

<b>Razões</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
Áreas onde existem mais dificuldades de aprendizagem	7	36,8
Áreas mais importantes	6	31,6
Consolidação da matéria	6	31,6
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>

### ❖ Tipos de TPC e sua verificação

Como se pode observar na Tabela 11, os exercícios dos manuais, as operações numéricas e as composições obtiveram a quase totalidade das respostas nas opções muitas vezes (64,3% na primeiro caso e 57,1% nos seguintes), ou algumas vezes (35,7% nos dois primeiros casos e 28,6% no último).

As fichas e as pesquisas são solicitadas algumas vezes (50% e 57,1% respetivamente), ou muitas vezes (42,9% e 35,7%, respetivamente) pelos docentes inquiridos.

Já a elaboração de trabalhos (ex:PowerPoint) nunca ou raramente é solicitado aos alunos pela esmagadora maioria dos professores (85,7%).

Dois docentes assinalaram a opção “Outro”, referindo que também solicitam algumas vezes trabalhos no quadro e exercícios no caderno.

Tabela 11 – Frequência com que solicitam os vários tipos de TPC

Frequência Tipos de TPC	Nunca ou raramente		Algumas Vezes		Muitas vezes		Sempre ou quase sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fichas	-	-	7	50,0	6	42,9	1	7,1
Exercícios dos Manuais	-	-	5	35,7	9	64,3	-	-
Pesquisas	1	7,1	8	57,1	5	35,7	-	-
Elaboração de trabalhos (Ex:PowerPoint)	12	85,7	1	7,1	1	7,1	-	-
Operações numéricas	-	-	5	35,7	8	57,1	1	7,1
Composições	1	7,1	4	28,6	8	57,1	1	7,1

No que concerne à regularidade de verificação dos TPC, todos os docentes inquiridos afirmam que verificam sempre ou quase sempre se os alunos efetuaram os TPC, o que implica que todas as outras opções não obtiveram qualquer resposta.

No que concerne à forma como é feita a correção dos TPC, 12 docentes responderam que o faziam de forma individual (52,2%) e 11 docentes (47,8%) em grupo.

Ninguém referiu que só corrigia os TPC quando surgiam dúvidas por parte dos alunos. Como esta questão permitia escolher mais do que uma opção, obtiveram-se 23 respostas (cf. Tabela 12).

Tabela 12 – Forma de correção dos TPC

<b>Correção dos TPC</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
Individual	12	52,2
Em grupo	11	47,8
Só quando surgem dúvidas	-	-
Outra	-	-
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>

Quando interrogados sobre quanto tempo, em média, por dia, devem os alunos dedicar aos TPC, a grande maioria dos docentes (71,4%) é de opinião que os alunos só devem dedicar entre 30 minutos a 1 hora; por sua vez, 3 professores (21,4%) referem que só devem dedicar 30 minutos e 1 docente (7,1%) diz que devem dedicar de 1 a 2 horas. Ninguém respondeu que os alunos devem dedicar mais do que 2 horas aos TPC (cf. Tabela 13).

Tabela 13 – Tempo, em média, por dia, que os alunos devem dedicar aos TPC

<b>Duração dos TPC</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Até 30 minutos	3	21,4
De 30 minutos a 1 hora	10	71,4
De 1 a 2 horas	1	7,1
Mais de 2 horas	-	-
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

#### ❖ Opiniões sobre a realização de TPC

Foi solicitado aos professores a sua opinião a respeito de algumas afirmações sobre os TPC (Cf. Tabela 14).

Uma grande parte dos professores (42,9%) concorda totalmente com a ideia de que os TPC devem ser feitos em casa e não no ATL/outros espaços. Contudo, há ainda

uma percentagem razoável de docentes que não concorda, nem discorda (35,7%), ou mesmo que discorda (21,4%).

Quando confrontados com a afirmação de que os alunos veem os TPC como obrigação, as opiniões dos professores dividem-se: 35,7% discordam e 28,6% concordam, registando-se um conjunto expressivo (35,7%) de professores indecisos.

Os professores concordam (57,1%), ou concordam totalmente (21,4%) que os alunos estão motivados para efetuar os TPC. Apenas um professor (7,1%) discorda e dois (14,3%) estão indecisos relativamente a esta asserção.

Idêntica opinião é veiculada em relação à afirmação de que os alunos ficam com tempo para outras atividades, com a qual 57,1% dos professores concordam e 28,6% concordam totalmente. Apenas um professor (7,1%) discorda e um outro (7,1%) não concorda nem discorda.

Quando confrontados com a afirmação, “Os pais/EE devem ajudar na resolução dos TPC”, 35,7% dos professores referem que concordam e outros tantos concordam totalmente; uma percentagem razoável (14,3%) não concorda, nem discorda, um docente (7,1%) discorda e um outro ainda (7,1%) discorda totalmente.

Tabela 14 – Opinião dos professores sobre os TPC

Afirmações	Discordo Totalmente		Discordo		Nem concordo Nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Os TPC devem ser feitos em casa e não no ATL/outros espaços.	-	-	3	21,4	5	35,7	-	-	6	42,9
Os alunos veem os TPC como obrigação.	-	-	5	35,7	5	35,7	4	28,6	-	-
Os alunos estão motivados para efetuar os TPC.	-	-	1	7,1	2	14,3	8	57,1	3	21,4
Os alunos ficam com tempo para outras atividades de lazer, depois de fazer os TPC.	-	-	1	7,1	1	7,1	8	57,1	4	28,6
Os pais/EE devem ajudar na resolução dos TPC.	1	7,1	1	7,1	2	14,3	5	35,7	5	35,7

Considerámos que seria interessante perceber quais os padrões de resposta dos professores inquiridos, averiguando quais as respostas mais comuns aos itens apresentados. Verificou-se que os 14 participantes neste estudo originaram um conjunto de 70 respostas (aos 5 itens). A partir destas, foi realizado um cálculo do somatório das pontuações.

Verificou-se assim que a tendência de resposta corresponde à concordância ou concordância total (61,4%), enquanto que uma menor percentagem (38,5%) não concorda, nem concorda nem discorda, ou não concorda totalmente (cf. Tabela 15).

Tabela 15 – Padrões de resposta em relação às opiniões manifestadas sobre TPC

Opinião sobre os TPC	Respostas	
	N	%
Discordo totalmente	1	1,4
Discordo	11	15,7
Nem concordo nem discordo	15	21,4
Concordo	25	35,7
Concordo totalmente	18	25,7
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100,0</b>

Por último, numa questão de resposta aberta, foi pedido aos docentes que indicassem a principal utilidade dos TPC. Como se pode observar na Tabela 16, a maior percentagem de respostas (42,9%) aponta para a consolidação de conteúdos, seguida da importância de criar hábitos de estudo e de trabalho (25%).

De salientar, ainda, algumas respostas (17,9%) que mencionam que a principal utilidade dos TPC é o de dar conhecimento da matéria lecionada aos encarregados de educação e, por fim, temos o reforço de aprendizagem mencionado em (14,3%) das respostas.

Tabela 16 – Utilidade dos TPC

<b>Razões</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
Consolidação de conteúdos	12	42,9
Criar hábitos de estudo e de trabalho	7	25,0
Dar conhecimento da matéria dada aos EE	5	17,9
Reforçar aprendizagens	4	14,3
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100,0</b>

### 3.2 Dados relativos aos alunos

#### ❖ Solicitação de TPC e gosto pela sua realização

Todos os alunos afirmam que os seus professores pedem TPC. Não houve uma única resposta negativa.

Como se pode observar na Tabela 17, uma grande percentagem dos alunos afirma que gosta bastante (43,8%), ou gosta muito (34,4%) de realizar os TPC. Contudo, 19,5% escolheram a opção “gosto pouco” e 3 alunos (2,3%) referem que não gostam de TPC, o que significa que cerca de um quarto dos alunos faz os TPC com pouca vontade.

Tabela 17 – Sentimento relativo aos TPC

<b>Sentimento em relação aos TPC</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Não gosto	3	2,3
Gosto pouco	25	19,5
Gosto bastante	56	43,8
Gosto muito	44	34,4
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

Pela aplicação do teste binomial (Tabela 18) verificou-se que 78% dos alunos inquiridos gostam ou gostam muito de realizar os TPC e 22% afirmam que não gostam ou gostam pouco, e estas diferenças são estatisticamente significativas ( $p=0,000$ ).

Tabela 18 – Teste binomial da variável sentimento em relação aos TPC

	<b>N</b>	<b>Proporções observadas</b>	<b>Teste proporção</b>	<b>p</b>
Não gostam ou gostam pouco	20	0,22	0,50	0,000*
Gostam ou gostam muito	100	0,78		
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>1,00</b>		

\*P< 0,05

#### ❖ Grau de frequência dos TPC

Como é evidente na Tabela 19, a grande maioria (97,7%) dos alunos afirma que faz os TPC todos os dias. Só um aluno (0,8%) refere que os realiza 4 vezes por semana e outros dois (1,6%), uma vez por semana.

Tabela 19 – Grau de frequência dos TPC

<b>Grau de frequência dos TPC</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 vez por semana	2	1,6
2 vezes por semana	-	-
3 vezes por semana	-	-
4 vezes por semana	1	0,8
Todos os dias	125	97,7
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

Através da Tabela 20, podemos observar que as áreas curriculares de Português e Matemática são aquelas em que os alunos referem fazer TPC com mais frequência. Quanto à área de Estudo do Meio, mais de metade (53,1%) dos inquiridos respondeu que só são enviados TPC nesta área algumas vezes. Por fim, a maioria (64,8%) dos alunos admite que nunca ou raramente faz TPC na área das Expressões.

Tabela 20 – Frequência de realização dos TPC nas várias áreas curriculares

Frequência Áreas curriculares	Nunca ou raramente		Algumas Vezes		Muitas vezes		Sempre ou quase sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Português	1	0,8	26	20,3	40	31,3	61	47,7
Matemática	-	-	28	21,9	43	33,6	57	44,5
Estudo do Meio	13	10,2	68	53,1	16	12,5	31	24,2
Expressões	83	64,8	29	22,7	5	3,9	11	8,6

Pela aplicação do teste binomial (Tabela 21) verificou-se que, nas áreas curriculares de Português e de Matemática, 79% e 78% dos alunos, respetivamente, realizam TPC com muita frequência e 21% e 22%, respetivamente, efetuam-nos com pouca frequência, e estas diferenças são estatisticamente significativas ( $p=0,000$ ).

Em relação ao Estudo do Meio e às Expressões, 63% e 88%, dos alunos, respetivamente, efetuam TPC com pouca frequência e 37% e 13%, respetivamente, com muita frequência, e estas diferenças são também estatisticamente significativas ( $p=0,003$  e  $p=0,000$ , respetivamente).

Tabela 21 – Teste binomial da frequência de realização dos TPC, por áreas curriculares

		N	Proporções observadas	Teste proporção	p
<b>Português</b>	Grupo 1	27	0,21	0,50	0,000*
	Grupo 2	101	0,79		
	Total	128	1,00		
<b>Matemática</b>	Grupo 1	28	0,22	0,50	0,000*
	Grupo 2	100	0,78		
	Total	128	1,00		
<b>Estudo do Meio</b>	Grupo 1	81	0,63	0,50	0,003*
	Grupo 2	47	0,37		
	Total	128	1,00		
<b>Expressões</b>	Grupo 1	112	0,88	0,50	0,000*
	Grupo 2	16	0,13		
	Total	128	1,00		

Grupo1 – Pouco frequentemente (Nunca ou raramente e Algumas vezes)

\* $p<0,05$

Grupo2 – Muito frequentemente (Muitas vezes e Sempre ou quase sempre)

Como se pode observar na Tabela 22, os alunos realizam vários tipos de TPC, embora uns sejam mais frequentes do que outros.

Do elenco apresentado, destacam-se os *exercícios dos manuais* e as *operações numéricas*, que os alunos referem realizar muitas vezes (43% e 41,4%, respetivamente), sempre ou quase sempre (22,7%), ou algumas vezes (27,3% e 34,4%, respetivamente). Apenas uma minoria (7% e 1,6%, respetivamente) afirma que nunca ou raramente realiza este tipo de TPC.

Seguem-se as *fichas* e as *composições*, que os alunos afirmam realizar, algumas vezes (40,6% e 45,3%, respetivamente), muitas vezes (35,9% e 35,2%, respetivamente), ou sempre ou quase sempre (18,8% e 12,5%, respetivamente). De referir que 9 alunos (7%) admitem que nunca ou raramente fazem TPC com composições e 6 alunos (4,7%) referem nunca fazer fichas.

Depois temos as *pesquisas*, que a maior parte dos alunos assinala que apenas as efetua algumas vezes (60,2%) e uma parte não negligenciável (28,9%) afirma que nunca ou raramente as faz.

Por último, temos a *elaboração de trabalhos* (ex: PowerPoint), que os alunos referem que nunca ou raramente (60,9%) efetuam, ou apenas o fazem algumas vezes (26,6%). Uma percentagem muito reduzida de alunos refere que faz este tipo de trabalhos muitas vezes (6,3%), ou sempre ou quase sempre (6,3%).

A opção “Outro” foi assinalada por 28 alunos, ou seja, 21,9% do total dos inquiridos. Foram mencionados por estes discentes uma grande variedade de trabalhos: cópias (10), desenhos (4) problemas de matemática (2), leituras (3), atividades de expressões (2), fichas de avaliação (1), tabuada (1), trabalhos de grupo (1), caligrafias (1), verbos (1), poemas (1) e gramática (1).

Tabela 22 – Frequência de realização dos vários tipos de TPC

Tipos de TPC	Nunca ou raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre ou quase sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fichas	6	4,7	52	40,6	46	35,9	24	18,8
Exercícios dos Manuais	9	7,0	35	27,3	55	43,0	29	22,7
Pesquisas	37	28,9	77	60,2	7	5,5	7	5,5
Elaboração de trabalhos (Ex:PowerPoint)	78	60,9	34	26,6	8	6,3	8	6,3
Operações numéricas	2	1,6	44	34,4	53	41,4	29	22,7
Composições	9	7,0	58	45,3	45	35,2	16	12,5

Pela aplicação do teste binomial, verificou-se que há diferenças estatisticamente significativas nas respostas relativas à frequência de realização dos TPC, na linha da análise efetuada (cf. Tabela 23).

Ao nível dos exercícios dos manuais e das operações numéricas, 66% e 64% dos alunos, respetivamente, realizam TPC com muita frequência, e 34% e 35%, respetivamente, afirmam que o fazem com pouca frequência, e estas diferenças são estatisticamente significativas ( $p=0,001$  e  $p=0,002$ ).

Ao nível das pesquisas e da elaboração de trabalhos, 89% e 88% dos alunos, realizam TPC com pouca frequência e 11% e 12%, respetivamente, admitem realizá-los com muita frequência, e estas diferenças são estatisticamente significativas ( $p=0,000$ ).

No que concerne às fichas e às composições não há diferenças significativas entre os que admitem realizar TPC muito frequentemente e pouco frequentemente.

Tabela 23 – Teste binomial da frequência de realização de vários tipos TPC

		<b>N</b>	<b>Proporções observadas</b>	<b>Teste proporção</b>	<b>P</b>
<b>Fichas</b>	Grupo 1	58	0,45	0,50	0,331
	Grupo 2	70	0,55		
	Total	128	1,00		
<b>Exercícios dos manuais</b>	Grupo 1	44	0,34	0,50	0,001*
	Grupo 2	54	0,66		
	Total	128	1,00		
<b>Pesquisas</b>	Grupo 1	114	0,89	0,50	0,000*
	Grupo 2	14	0,11		
	Total	128	1,00		
<b>Elaboração de trabalhos</b>	Grupo 1	112	0,88	0,50	0,000*
	Grupo 2	16	0,12		
	Total	128	1,00		
<b>Operações numéricas</b>	Grupo 1	46	0,35	0,50	0,002*
	Grupo 2	82	0,64		
	Total	128	1,00		
<b>Composições</b>	Grupo 1	67	0,52	0,50	0,659
	Grupo 2	61	0,48		
	Total	128	1,00		

Grupo1 – Pouco frequentemente (Nunca ou raramente e Algumas vezes)

\*p< 0,05

Grupo2 – Muito frequentemente (Muitas vezes e Sempre ou quase sempre)

#### ❖ Tipo de TPC e sua avaliação

Na questão aberta, “Qual o tipo de TPC que gostas mais de realizar”, obtivemos dois tipos de respostas. Mais de metade dos inquiridos (78 alunos) referiram as áreas curriculares em que preferiam realizar TPC e os outros (50 alunos) mencionaram os tipos de TPC preferidos, aquilo que, realmente, pretendíamos com a pergunta.

Uma vez que se trata de respostas distintas, embora ambas importantes neste contexto, considerámos importante subdividir e analisar separadamente as respostas.

No que concerne às áreas curriculares preferidas para realizar os TPC, a Matemática foi eleita por 43 alunos, o Estudo do Meio, por 18 alunos, o Português, por 15 alunos e as Expressões, por 2 alunos apenas (cf. Tabela 24).

Tabela 24 – Áreas curriculares preferidas para realizar os TPC

Áreas Curriculares	N	%
Matemática	43	55,1
Português	15	19,2
Estudo do meio	18	23,1
Expressões	2	2,6

n=78

Quanto às justificações dadas pelos alunos acerca das áreas curriculares preferidas, obtivemos diversas respostas, como se observa na Tabela 25.

Os alunos referiram gostar de realizar TPC na área de Matemática, porque “gostam de fazer contas, da tabuada, dos números, de resolver problemas, porque é divertida e obriga a pensar”.

Em relação ao Português sublinharam que “sabem mais dessa área, que gostam de ler, de interpretar e de aprender a escrever melhor”.

No que concerne ao Estudo do Meio destacaram o gosto por “descobrir coisas novas, de aprender sobre os antepassados e sobre a História de Portugal”.

Ao nível das Expressões foi referido o “gosto por pintar e desenhar”.

Tabela 25 – Justificação das áreas curriculares preferidas

Tipo de TPC	Justificação
Matemática	“Tabuada”; “área preferida”; “gosto das contas, problemas matemáticos”; “gosto de trabalhar com números”; “é divertida”; “obriga-nos a pensar”.
Português	“Porque sei mais”; “gosto pela leitura”; “gosto de interpretar”; “aprender a escrever melhor”; “é mais fácil”.
Estudo do meio	“Descobrir coisas novas”; “gosto pelos reis”; “aprendemos os nossos antepassados”; “gosto de falar do nosso corpo”; “anima-me”; “aprendo a história de Portugal”.
Expressões	“Gosto de pintar e desenhar”.

Analisando agora os tipos de TPC referidos pelos alunos, como se pode observar na Tabela 26, regista-se uma grande diversidade de opções referidas pelos inquiridos. Por ordem decrescente do registo das suas preferências temos: composições (14 alunos), pesquisas (8), operações numéricas (6), fichas (6), elaboração de trabalhos (4),

desenhos (3), cópias (3), todos (2) caça erros (1), poemas (1). Houve 2 alunos que não responderam.

Tabela 26 – Tipos de TPC preferidos

<b>Tipo de TPC</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Composições	14	28,0
Pesquisas	8	16,0
Operações Numéricas	6	12,0
Fichas	6	12,0
Elaboração de trabalhos	4	8,0
Desenhos	3	6,0
Cópias	3	6,0
Todos	2	4,0
Caça erros	1	2,0
Poemas	1	2,0
Sem resposta	2	4,0

n=50

Como se observa na Tabela 27, várias foram as justificações dadas pelos alunos para o tipo de TPC preferido. As composições são as mais assinaladas pelos alunos, uma vez que, como referem, “gostam de textos, histórias e de escrever e porque com elas aprendem palavras novas e podem expressar as suas ideias”. Os alunos gostam das pesquisas porque “podem descobrir coisas fascinantes e porque gostam de usar o computador”. As operações numéricas “levam os alunos a pensar” daí o gosto por este tipo de TPC. Nas fichas, os alunos gostam de “responder às perguntas” e na elaboração de trabalhos realçam o facto de “gostarem de os apresentar à turma”. Os desenhos e as cópias foram escolhidas porque os alunos “gostam de pintar e de escrever”, respetivamente. Houve alunos que admitem gostar de todos os TPC porque todos fazem aprender. Os tipos de TPC designados por “caça erros” também são referidos “pelo gosto de procurar os erros”, e os poemas, “porque são divertidos”.

Tabela 27 – Justificação do tipo de TPC preferido

<b>Tipo de TPC</b>	<b>Justificação</b>
Composições	“Gosto de textos e histórias”; “porque se aprendem palavras novas”; “gosto de expressar as minhas ideias”; “gosto de escrever”.
Pesquisas	“É mais divertido”; “podemos descobrir coisas fascinantes”; “gosto de ir á internet”; “gosto de organizar coisas no computador”; “gosto de mexer no computador”.
Operações Numéricas	“Divisões”; “fazem-me pensar”.
Fichas	“Gosto de responder as perguntas pedidas”.
Elaboração de trabalhos	“Gosto de apresentar à turma”; “cada um dá a sua opinião”; “é engraçado trabalhar em grupo”; “porque utilizo o computador”.
Desenhos	“Gosto de pintar e desenhar”.
Cópias	“Gosto de escrever e ler”.
Todos	“Todos fazem aprender”; “gosto de ter conhecimento em todas as áreas”.
Caça erros	“Gosto de procurar erros sabendo quantos há”.
Poemas	“Porque são divertidos”.

Na questão aberta, “Qual o tipo de TPC que gostas menos de realizar”, também obtivemos dois tipos de respostas. Mais de metade dos inquiridos (69 alunos) referiram as áreas curriculares em que menos preferiam realizar TPC e os outros (59 alunos) mencionaram os tipos de TPC menos preferidos, aquilo que, realmente, pretendíamos com a pergunta.

Tal como aconteceu na questão anterior, optámos por subdividir as respostas, a fim de proceder á sua análise.

Relativamente às áreas curriculares menos preferidas para realizar os TPC, a área de Português foi eleita por 33 alunos, a Matemática, por 22 alunos, o Estudo do Meio, por 10 alunos e as Expressões, por 4 alunos apenas (cf. Tabela 28).

Tabela 28 – Áreas curriculares menos preferidas para realizar os TPC

Áreas Curriculares	N	%
Português	33	47,8
Matemática	22	31,9
Estudo do meio	10	14,4
Expressões	4	5,8

n=69

Quanto às justificações dadas pelos alunos acerca das áreas curriculares menos preferidas, obtivemos diversas respostas, como esta expresso na Tabela 29.

Os alunos que referiram que a área menos preferida é o Português justificam a sua resposta dizendo que têm de “fazer frases longas e textos em prosa”, que “não gostam da matéria dada e que esta área é difícil”. Alguns alunos referem também que “não gostam de escrita” e que “dão muitos erros” e, ainda, que “têm dificuldades em responder às perguntas”.

Quanto à área de Matemática, dos alunos que referem ser essa a sua área menos preferida, justificam-se dizendo que ela “é difícil”, “é confusa”, “têm muitas dificuldades nessa área e sabem menos”. Além disso, mencionam que “têm de pensar muito e que erram os problemas”, entre outras razões.

O Estudo do Meio não é preferido de alguns alunos, pois para eles a História “deixa-os confusos”, “têm de memorizar muita coisa”, “não os motiva”, “não é divertida” e, além disso, é “muita matéria” e também são “chatos” os TPC desta área.

Por fim, alguns inquiridos referem que os TPC de Expressões são os menos preferidos, porque “não sabem desenhar”, “não são importantes”, “são difíceis e também porque não gostam de criar objetos”.

Tabela 29 – Justificação das áreas curriculares menos preferidas

<b>Tipo de TPC</b>	<b>Justificação</b>
Português	“Temos que fazer frases longas;” não gosto de textos em prosa; “não gosto da matéria”; “é difícil”; “não gosto de escrita”; “é aborrecido”; “muita matéria”; “dou muitos erros”, “tenho dificuldade em responder às perguntas”.
Matemática	“É difícil”; “sei menos”; “é confusa”; “tenho muitas dificuldades”; “tenho que pensar muito”; “erro muito os problemas”; “é chata”; “é necessário muito raciocínio”; “muitas contas e estratégias”.
Estudo do meio	“A história deixa-me confuso”; “tenho que memorizar muitas coisas”; “não me motiva”; “menos divertido”; “muita matéria”; “chato”.
Expressões	“Não sei desenhar”; “não é importante”; “alguns trabalhos são difíceis de fazer”; “não gosto de criar objetos”.

Quanto aos tipos de TPC menos preferidos, como se pode observar na Tabela 30, regista-se uma grande diversidade de opções. Por ordem decrescente temos: composições (18 alunos), cópias (11), nenhum (11), operações numéricas (6), desenhos (4), fichas (2), exercícios dos manuais (2), pesquisas (1). Houve ainda 4 alunos que não responderam.

Tabela 30 – Tipos de TPC menos preferidos

<b>Tipo de TPC</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Composições	18	30,8
Cópias	11	18,7
Nenhum	11	18,7
Operações Numéricas	6	10,1
Desenhos	4	6,8
Fichas	2	3,3
Exercícios dos manuais	2	3,3
Pesquisas	1	1,7
Sem resposta	4	6,8

n=59

Como se observa na Tabela 31, várias foram as justificações dadas pelos alunos para o tipo de TPC menos preferido. Os alunos referem que não gostam de

composições pelo facto de também “não gostarem do Português”, porque “acham que não têm imaginação nem capacidade para escrever” e “também porque as composições demoram muito tempo a fazer”. Para os inquiridos, as cópias também “demoram muito tempo”, “são aborrecidas”, “não desenvolvem o raciocínio”, entre outros aspetos que os faz não gostar deste tipo de TPC. As operações numéricas não são as preferidas, pois os alunos referem que “têm dificuldades e que são muito complicadas”. Por sua vez, os alunos que não gostam de desenhos é porque “não sabem desenhar”. Embora as fichas, os exercícios dos manuais e as pesquisas também fossem referidas pelos alunos, não obtiveram justificação.

Tabela 31 – Justificação do tipo de TPC menos preferido

<b>Tipo de TPC</b>	<b>Justificação</b>
Composições	“Porque não gosto de Português”; “não tenho imaginação”; “não gosto de escrever”; “não tenho capacidade”; “demoram muito tempo”; “preciso de ajuda”.
Cópias	“Demoram muito tempo”; “acho aborrecido”; “não desenvolve tanto o raciocínio”; “porque tenho que estar sempre a olhar para o caderno e para o texto”; “falta-me concentração”; “copio devagar”.
Operações Numéricas	“Tenho dificuldades”; “são muito complicadas”; “são difíceis e esqueço-me quando vai um”.
Desenhos	“Não sei desenhar”; “não gosto de desenhos”; “detesto desenhos”.
Fichas	Sem justificação
Exercícios dos manuais	Sem justificação
Pesquisas	Sem justificação

A resposta à pergunta “Que tipo de TPC gostarias que o teu professor te mandasse fazer?” permitia mais do que uma opção, como tal obtivemos 280 respostas. Uma parte significativa dos alunos gostaria que o professor solicitasse trabalhos de grupo (69,5%), pesquisas na internet (51,6%) e desenhos (43,0%). As leituras foram também assinaladas por mais de um quarto (25,8%) dos alunos inquiridos. Só uma pequena parte, ou seja, 23 alunos (18%), refere nenhum em especial. Existia ainda uma opção que permitia aos alunos sugerirem outros tipos de TPC que gostariam que o professor pedisse, que obteve 14 respostas. Destas, 3 alunos gostavam que o professor pedisse jogos, 2 alunos gostavam de realizar experiências, expressões e poemas (dois

alunos para cada opção). Os restantes 5 alunos referiram “caça erros”, atividades ao ar livre, números romanos, problemas de matemática, ilustrações e ver filmes, sendo que estas opções obtiveram apenas uma resposta cada uma (cf. Tabela 32).

Tabela 32 – Tipos de TPC que gostariam que o professor pedisse para fazer

<b>Tipos de TPC</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
Trabalhos de grupo	89	69,5
Desenhos	55	43,0
Leituras	33	25,8
Pesquisas na internet	66	51,6
Nenhum em especial	23	18,0
Outros	14	11,0

n=128

Conforme se observa na Tabela 33, a grande maioria dos alunos afirma que o professor corrige sempre ou quase sempre os TPC (56,3%), ou muitas vezes (25,8%). Só uma pequena percentagem selecionou a opção algumas vezes (14,8%), ou nunca ou raramente (3,1%).

Tabela 33 – Regularidade na correção dos TPC

<b>Correção dos TPC</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nunca ou raramente	4	3,1
Algumas vezes	19	14,8
Muitas vezes	33	25,8
Sempre ou quase sempre	72	56,3
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

Quando questionados sobre se é mais fácil aprender se fizerem os TPC, embora alguns alunos tenham dito que gostavam pouco dos TPC, a quase totalidade dos inquiridos (96,9%) admite que é mais fácil aprender se fizerem os trabalhos. Apenas 4 alunos (3,1%) responderam que não é mais fácil aprender com os trabalhos para casa (cf. Tabela 34).

Tabela 34 – Facilidade em aprender com os TPC

<b>Facilidade em aprender com os TPC</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	124	96,9
Não	4	3,1
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

#### ❖ A realização dos TPC

Pela análise da Tabela 35, pode-se verificar que a grande maioria dos alunos (96,9%) realiza o TPC em casa. O segundo lugar identificado para realizar os TPC é a casa de familiares (35,2%). A escola é também mencionada por 25 alunos (19,5%) e a casa de amigos, por 16 inquiridos (12,5%). Uma pequena percentagem, 4 alunos (3,2%), refere o ATL como espaço para realização de TPC.

Na opção “Outro local” obtivemos 6 respostas (4,7%): biblioteca (2), rua (1), sala de aula (1), loja dos pais (1) e, ainda, Centro de Explicações (1).

Tabela 35 – Local onde realizam os TPC

<b>Local</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
Casa	124	96,9
Escola	25	19,5
Casa de amigos	16	12,5
Casa de familiares	45	35,2
ATL	4	3,2
Outro local	6	4,7

n=128

Como podemos observar na Tabela 36, 105 alunos (82%) referem que têm ajuda na realização dos trabalhos para casa. Por sua vez, uma pequena parte, apenas 23 alunos (18%), menciona que não tem ajuda nos trabalhos.

Tabela 36 – Ajuda na realização dos TPC

<b>Ajuda nos TPC</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	105	82,0
Não	23	18,0
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

Dos alunos que afirmaram ter ajuda na realização dos TPC, grande parte (87,6%) refere ser ajudado pela mãe, sendo o pai o segundo escolhido com 58 respostas (55,2%), o que significa que os pais são os que mais os apoiam. Seguem-se os avós e irmão(s), que ajudam (33,3%) e (23,8%) dos inquiridos, respetivamente, havendo ainda quem dissesse que eram os amigos que ajudavam (10,5%).

A opção “Outro” foi assinalada por 24 dos alunos (22,9%), sendo que metade destes admite ser ajudado pelos tios, 9 alunos referem que têm ajuda dos primos e ainda 3 alunos referem a ama, a explicadora e a vizinha como as pessoas que auxiliam nos seus TPC, sendo que cada opção foi assinalada por um aluno (cf. Tabela 37).

Tabela 37 – Quem ajuda nos TPC

<b>Quem ajuda</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
Pai	58	55,2
Mãe	92	87,6
Irmão (s)	25	23,8
Avós	35	33,3
Amigos	11	10,5
Outro	24	22,9

n=105

No que concerne ao tempo que os inquiridos demoram a realizar os TPC, 61 alunos (47,7%) referem que demoram até 30 minutos; 53 alunos (41,4%) dizem que demoram de 30 minutos a 1 hora e 14 alunos (10,9%) escolheram a opção de 1 a 2 horas. Como está patente na Tabela 38, nenhum aluno diz que demora mais de 2 horas a realizar os trabalhos para casa.

Tabela 38 – Tempo que demoram a efetuar os TPC

<b>Duração dos TPC</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Até 30 minutos	61	47,7
De 30 minutos a 1 hora	53	41,4
De 1 a 2 horas	14	10,9
Mais de 2 horas	-	-
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

Quando questionados acerca de outras atividades que fazem depois dos TPC, a grande maioria dos alunos (88,3%) afirma ter tempo para realizar outras atividades, sendo que 15 alunos (11,7%) referem que não têm tempo para realizar mais atividades, para além dos trabalhos para casa (cf. Tabela 39).

Tabela 39 – Tempo para realizar outras atividades

<b>Tempo para outras Atividades</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	113	88,3
Não	15	11,7
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

Dos 113 alunos que responderam afirmativamente, ou seja, que referiram que depois dos TPC ainda tinham tempo para realizar outras atividades, surgiram as opções indicadas na Tabela 40. Como esta questão permitia que os alunos sugerissem duas atividades, obtivemos 215 respostas, sendo que nem todos indicaram duas atividades, mas apenas uma.

A atividade mais mencionada pelos alunos foi ver televisão, referida por 55 alunos (48,7%). Também o brincar foi mencionado por 51 alunos (45,1%), o que significa que praticamente metade dos alunos veem televisão ou brincam depois dos TPC. Com um número menor de respostas, 36 alunos (31,9%) referiram que jogam, 20 (17,7%) praticam desporto, 14 (12,4%) leem, 11 (9,7%) utilizam o computador, 8 (8,0%) fazem trabalhos de Expressão Plástica, 5 (4,4%) ajudam os pais, 4 (3,6%) convivem com amigos, 4 (3,6%) vão à catequese, 3 (2,7%) dançam, 2 (1,8%) passeiam e 2 (1,8%) referem que têm tempo para a música.

Tabela 40 – Outras atividades para além dos TPC

<b>Atividades</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
Ver TV	55	48,7
Brincar	51	45,1
Jogos	36	31,9
Fazer desporto	20	17,7
Ler	14	12,4
Utilizar o computador	11	9,7
Expressão plástica	8	8,0
Ajudar os pais	5	4,4
Conviver com amigos	4	3,6
Catequese	4	3,6
Dançar	3	2,7
Passear	2	1,8
Música	2	1,8

n=113

Se os inquiridos pudessem decidir se fariam, ou não, os TPC, a grande maioria (89,8%) faria, pois afirmam que é mais fácil aprender, como podemos observar na Tabela 41. Por sua vez, 13 alunos (10,2%) admitem que se pudessem decidir não fariam TPC.

Tabela 41 – Decisão sobre se fariam TPC

<b>Farias TPC?</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	115	89,8
Não	13	10,2
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

Como se pode verificar na Tabela 42, a principal razão aduzida pelos alunos que responderam afirmativamente à pergunta “Se pudesses farias TPC?” é o facto de reconhecerem que aprendem mais com a realização destes trabalhos (35,9%).

Outras razões mencionadas prendem-se com o facto de ser importante rever a matéria (15,6%), ou porque é simplesmente importante (9,4%). O facto de serem divertidos e feitos por gosto reúnem 6,3% das respostas.

Analisando agora as justificações pelas quais os alunos, se pudessem, decidiriam não fazer os TPC, as duas principais razões, com 4 respostas cada (3,1% cada) são o facto de serem “chatos” e cansativos e também para terem mais tempo livre. Houve também 2 alunos (1,6%) que referiram que em casa é para descansar, pois os trabalhos que efetuam na escola são suficientes. Por fim, 3 alunos (0,8%) apresentam cada um deles três razões distintas, a primeira refere que é preguiçosa, o segundo refere que se a matéria fosse bem dada na escola não necessitaria de fazer TPC e o último não apresentou justificação.

Tabela 42 – Justificação da decisão

<b>Razões</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Sím</b>		
Aprende-se mais	46	35,9
Rever a matéria	20	15,6
Consolidar a matéria	13	10,2
Porque é importante	12	9,4
Porque gosto/ é divertido	8	6,3
Melhorar notas	4	3,1
Aprovação para o ano seguinte	3	2,3
Porque é obrigatório	3	2,3
Sem justificação	6	4,2
<b>Não</b>		
Porque são chatos/cansativo	4	3,1
Para ter tempo livre	4	3,1
Em casa é para descansar	2	1,6
Sou preguiçosa	1	0,8
Se a matéria fosse bem dada não eram necessários TPC	1	0,8
Sem Justificação	1	0,8
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

### 3.3 Verificação das hipóteses

Com o objetivo de verificar as hipóteses formuladas no âmbito da investigação, recorreu-se ao teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), um teste não paramétrico<sup>3</sup>, aplicado quando se comparam as categorias de uma variável (Maroco, 2007; Pestana & Gagueiro, 2000).

As hipóteses foram testadas com uma probabilidade de 95%, de onde resulta um nível de significância de 5% ( $p=0,005$ )<sup>4</sup>. Este nível de significância permite-nos afirmar, com uma margem de “certeza” de 95%, caso se confirme a hipótese, a existência de uma relação entre as variáveis.

Os critérios de decisão para os testes de hipóteses baseiam-se no estudo das probabilidades, confirmando-se a hipótese, se a probabilidade for inferior a 0,05 e infirmo-se, se superior a esse valor.

• **Hipótese 1** - Há diferenças significativas entre a decisão de fazer os TPC e o gosto pela realização dos TPC.

Para estudar a relação entre a decisão de fazer os TPC e o gosto pela realização dos mesmos efetuámos o teste do Qui-quadrado. Os resultados patentes na Tabela 43 revelam que 78,1% dos alunos inquiridos gostam ou gostam muito de realizar os TPC e 21,9% não gosta ou gosta pouco.

De entre os que afirmam que optariam por fazer os TPC, 82,6% gosta ou gosta muito de os realizar e 17,4% não gosta ou gosta pouco.

Dos alunos que, se pudessem, optariam por não fazer os TPC, 61,5% não gosta ou gosta pouco de realizar TPC e 38,5% gosta ou gosta muito.

O teste Qui-quadrado, com a correção de continuidade de Yates<sup>5</sup>, indica que há diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2=10,862$ ;  $p=0,01$ ) entre a decisão de fazer os TPC e o gosto pela realização dos mesmos, confirmando-se a hipótese de investigação.

---

<sup>3</sup> Este “serve para testar se duas ou mais populações (ou grupos) independentes diferem relativamente a uma determinada característica, *i.e.* se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável nominal categorizada é ou não idêntica” (Maroco, 2007, p.103)

<sup>4</sup> Consideramos os seguintes níveis de significância:  $p>0,05$  – não significativo;  $p \leq 0,05$  – significativo;  $p<0,01$  – bastante significativo;  $p < 0,001$  – altamente significativo.

<sup>5</sup> A correção de continuidade de Yates “aplica-se em tabelas de 2x2 e procura melhorar a análise feita a partir do Qui-quadrado” (Pestana & Gagueiro, 2000, p.104).

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

Tabela 43 – Teste do Qui-quadrado, com correção de Yates, para o estudo da relação entre a decisão de fazer os TPC e o gosto em realizar os TPC

	Farias TPC?				Total		Resíduos	
	Sim		Não		N	%	Sim	Não
	N	%	N	%				
Não gosto ou gosto pouco	20	17,4	8	61,5	28	21,9	-3,6	3,6
Gosto ou gosto muito	95	82,6	5	38,5	100	78,1	3,6	-3,6
<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>		

$\chi^2=10,862$ ;  $p=0,01$

- **Hipótese 2** - Há diferenças significativas entre a decisão de fazer os TPC e o tempo gasto na realização destes trabalhos.

Para averiguar a relação entre a decisão de fazer os TPC e o tempo gasto na sua realização efetuámos o teste do Qui-quadrado.

Os resultados apresentados na Tabela 44 mostram que 47,7% dos alunos demoram até 30 minutos, por dia, a realizar os TPC, 41,4% demoram entre 30 minutos a 1 hora e 10,9% demoram 1 a 2 horas.

Entre os alunos que afirmam, que optariam por fazer os TPC, quase metade (49,6%) demora entre 30 minutos a 1 hora e 8,7% levam entre 1 a 2 horas a realizar os TPC.

Entre os alunos que, se pudessem, optariam por não fazer os TPC, 38,5% demoram entre 30 minutos e 1 hora e, em igual percentagem (30,8%), temos os que demoram até 30 minutos e os que levam de 1 a 2 horas, por dia.

O teste Qui-quadrado revela que há diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2=6,099$ ;  $p=0,047$ ) entre a decisão em fazer os TPC e o tempo que os alunos demoram a realizá-los, confirmando-se a hipótese de investigação.

Pela análise dos resíduos ajustados, verifica-se que essa diferença se localiza nos alunos que optariam por não fazer os TPC e que levam entre 1 a 2 horas para os realizar, uma vez que o valor dos resíduos ajustados é positivo e superior a dois.

Tabela 44 – Teste do Qui-quadrado para o estudo da relação entre a decisão de fazer os TPC e o tempo gasto a realizar os TPC

	Farias TPC?				Total		Resíduos	
	Sim		Não		N	%	Sim	Não
	N	%	N	%				
Até 30 minutos	57	49,6	4	30,8	61	47,7	1,3	-1,3
De 30 minutos a 1h	48	41,7	5	38,5	53	41,4	0,2	-0,2
De 1 a 2 horas	10	8,7	4	30,8	14	10,9	-2,4	2,4
<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>		

$\chi^2=6,099$ ;  $p=0,047$

• **Hipótese 3** - Há diferenças significativas entre a decisão de fazer os TPC e o tempo para outras atividades.

Para analisar a relação entre a decisão de fazer os TPC e o tempo para outras atividades efetuámos o teste do Qui-quadrado.

Conforme se evidencia na Tabela 45, 88,3% dos alunos têm tempo para realizar outras atividades e só 11,7% afirmam que não têm tempo.

Entre os que optariam por fazer os TPC, 90,4% têm tempo para outras atividades e 9,6% não têm tempo.

Dos que, se pudessem, decidiram não fazer os TPC, 69,2% têm tempo para outras atividades e 30,8% não têm tempo.

O teste do Qui-quadrado, com a correção de continuidade de Yates, revela que não há diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2=3,233$ ;  $p=0,072$ ) entre a decisão de fazer os TPC e o tempo para outras atividades, ou seja, estas variáveis são independentes. Não se confirma, pois, a hipótese formulada.

Tabela 45 – Teste do Qui-quadrado, com correção de Yates, para o estudo das diferenças entre a decisão de fazer os TPC e o tempo para outras atividades

	Férias TPC?				Total	
	Sim		Não		N	%
	N	%	N	%		
Tenho tempo	104	90,4	9	69,2	113	88,3
Não tenho tempo	11	9,6	4	30,8	15	11,7
<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>	<b>13</b>	<b>100,0</b>	<b>128</b>	<b>100,0</b>

$\chi^2=3,233$ ;  $p=0,072$

#### 4. Discussão dos dados

Depois de apresentados os dados do estudo empírico, torna-se importante analisá-los, de acordo com os objetivos que foram definidos, de modo a extrair as principais conclusões.

Através da análise dos dados, podemos referir que todos os professores inquiridos solicitam trabalhos para casa aos seus alunos, atribuindo-lhes, na sua esmagadora maioria, muita importância. Nenhum dos professores referiu que os TPC são pouco ou nada importantes para a aprendizagem dos alunos. Com isto, podemos afirmar que os professores consideram que, com os TPC, os alunos aprendem mais facilmente. Esta opinião corrobora a perspectiva de Cooper (2001, citado por Silva, 2004), segundo o qual os TPC têm um efeito imediato na retenção e compreensão da matéria e melhoram as competências de estudo dos alunos.

Os professores inquiridos, na sua maioria, marcam TPC todos os dias e apenas um refere que os marca duas vezes por semana. O facto de os professores passarem trabalhos praticamente todos os dias, revela que os TPC são uma prática habitual.

A grande parte dos docentes solicita TPC iguais para toda a turma com bastante frequência, ainda assim, quando os trabalhos são diferentes deve-se ao facto de os docentes verificarem que existem dificuldades na aprendizagem dos alunos, considerarem ser necessário reforçar as aprendizagens e, ainda, por terem alunos com Necessidades Educativas Especiais, que precisam de trabalhos diferentes do resto da turma.

As áreas de Português e Matemática são aquelas em que os professores solicitam mais frequentemente TPC, não se registando qualquer resposta na opção nunca ou raramente. Por outro lado, as áreas de Estudo do Meio e, sobretudo, as Expressões são aquelas em que são solicitados TPC com menor regularidade. As razões apontadas pelos professores para solicitarem mais trabalhos a Português e a Matemática remetem para o facto de estas serem as áreas onde há mais dificuldades na aprendizagem, outra das razões tem a ver com a necessidade de consolidar a matéria e, ainda, por estas duas áreas serem consideradas, em geral, como as mais importantes.

Através do teste binomial, verificámos que a quase totalidade dos professores solicita muito frequentemente TPC nas áreas de Português e Matemática, e que uma pequena percentagem o faz pouco frequentemente, sendo estas diferenças estatisticamente significativas. Em sentido contrário, na área das Expressões, uma

grande parte dos docentes solicita pouco frequentemente TPC e apenas uma ínfima minoria o faz com muita frequência, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

Quando questionados sobre a regularidade com que solicitam os diversos tipos de TPC, podemos constatar que a maioria dos professores pede TPC, tais como, exercícios dos manuais, operações numéricas, composições e fichas, enquanto que a elaboração de trabalhos, por exemplo, em PowerPoint, nunca ou raramente é solicitada. Quer dizer que, em geral, os alunos fazem os mesmos tipos de TPC, com predomínio dos exercícios dos manuais e fichas, o que pode contribuir para algum desinteresse pela realização destes trabalhos. Tal como Araújo (2009) refere, quando os trabalhos para casa são excessivos e repetitivos, não ajudam as crianças a valorizar a escola nem a criar um sentimento positivo em relação ao ato de aprender.

Todos os professores afirmam que verificam sempre ou quase sempre se os alunos realizaram os TPC, sendo a correção feita, de forma individual, ou em grupo. Podemos constatar que todos os professores valorizam o facto de os TPC serem corrigidos atempadamente, pois assim os alunos conferem onde erraram, podendo melhorar, o que revela preocupação dos docentes pela utilização pedagógica dos TPC.

Por sua vez, quando interrogados sobre quanto tempo, em média, por dia, devem os alunos dedicar aos TPC, a grande maioria dos docentes é da opinião que os alunos só devem dedicar entre 30 minutos a 1 hora, significando isto que os professores consideram que é importante a realização dos trabalhos, mas os alunos não devem ocupar muito tempo com eles.

Confrontados com algumas afirmações a respeito dos TPC, uma grande parte dos professores concorda totalmente com a ideia de que “os TPC devem ser feitos em casa e não no ATL/outros espaços”. Contudo, há ainda uma percentagem razoável de docentes que não concorda, nem discorda, ou que discorda desta afirmação.

Apenas uma pequena parte dos professores concorda que “os alunos veem os TPC como obrigação”, estando os restantes indecisos e alguns discordam mesmo desta afirmação. Na sua maioria, os professores concordam, ou concordam totalmente, que “os alunos estão motivados para efetuar os TPC” e que estes ficam “com tempo para outras atividades” após a sua realização.

Ainda segundo a maioria dos professores, “os pais/EE devem ajudar na resolução dos TPC”, concordando com a perspetiva de Villas-Boas (2000), que defende que os pais podem ser considerados como um “recurso que permite um sucesso continuado na aprendizagem” (p. 10). Contudo, tal não deve significar que os pais sejam considerados

responsáveis pelo trabalho que os filhos tem de fazer em casa, como adverte Perrenoud (1995).

Através da análise dos padrões de resposta, a respeito das afirmações mencionadas (de “os TPC devem ser feitos em casa e não no ATL/outros espaços”, até “os pais/EE devem ajudar na resolução dos TPC”), constatamos que a tendência de resposta dos professores corresponde, na sua maioria, à concordância ou concordância total com as mesmas.

Em relação à principal utilidade dos TPC, a maior percentagem de professores refere que servem para consolidar conteúdos, seguida da importância de criar hábitos de estudo e de trabalho. Estes dados estão em sintonia com os resultados obtidos por Pires (2012). Outros docentes consideram também que o reforço de aprendizagem é a principal utilidade dos TPC, indo ao encontro da perspectiva de Marques (2001) quando refere que os TPC são um instrumento que pode ajudar a reforçar e aprofundar as aprendizagens.

Alguns docentes mencionaram também que a principal utilidade dos TPC é a de dar a conhecer a matéria lecionada aos encarregados de educação, contrariando a perspectiva de Perrenoud (1995), que defende que o trabalho para casa não é feito para os pais e não tem como função mostrar aos pais o que se fez nas aulas.

Em consonância com a resposta dos docentes, todos os alunos inquiridos afirmam que os professores lhes pedem TPC. A grande maioria dos alunos admite gostar muito ou bastante dos TPC; ainda assim cerca de um quarto dos alunos afirma que não gosta ou gosta pouco de os realizar, significando isto que alguns realizam os TPC com pouca vontade.

Através do teste binomial verificámos que a grande maioria dos alunos gosta ou gosta muito de realizar os TPC, enquanto uma pequena parte refere que não gosta ou gosta pouco, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Quando questionados acerca do grau de frequência dos TPC, os alunos referem, na sua maioria, que os fazem todos os dias e uma minoria (dois discentes) admite que os realiza uma vez por semana, o que está de acordo com os dados obtidos relativos aos professores.

Igualmente em concordância com as respostas dos docentes, as áreas curriculares mais solicitadas são o Português e a Matemática, sendo que, na área do Estudo do Meio, os TPC apenas são pedidos algumas vezes e, nas Expressões, nunca ou raramente.

Através do teste binomial verificou-se que uma grande parte dos alunos realiza TPC com muita frequência nas áreas de Português e Matemática e uma pequena parte o faz com pouca frequência, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

No Estudo do Meio e nas Expressões a maior parte dos alunos refere que faz TPC com pouca frequência e só uma pequena parte afirma que os realiza com muita frequência, sendo estas diferenças também estatisticamente significativas.

Os tipos de TPC mais vezes solicitados são os exercícios dos manuais e as operações numéricas, que são pedidos muitas vezes, como afirma a maioria dos alunos. Seguem-se as fichas e as composições solicitadas também com bastante frequência e depois as pesquisas, que a maioria dos alunos afirma que realiza algumas vezes. Por fim, temos a elaboração de trabalhos (por ex., em PowerPoint) que, para a maioria dos alunos, nunca ou raramente são pedidos.

Existem diferenças estatisticamente significativas também a nível dos tipos de TPC mais solicitados, como é o caso dos exercícios dos manuais e das operações numéricas, em que a maior parte o faz com muita frequência e uma pequena parte com pouca frequência. Nas pesquisas e na elaboração de trabalhos também existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que a quase totalidade dos alunos refere que os realiza com pouca frequência e uma pequena parte com muita frequência.

No que que concerne às preferências dos alunos, as áreas curriculares eleitas são, por ordem decrescente: a Matemática, o Estudo do Meio, o Português e as Expressões. As razões justificativas incidem em aspetos, tais como: na Matemática, os alunos referem que gostam de trabalhar com números, consideram a disciplina divertida e esta obriga-os a pensar; no Estudo do Meio, gostam de descobrir coisas novas, aprender a História de Portugal e conhecer os antepassados; no Português, gostam de ler, interpretar e aprendem a escrever melhor; e nas Expressões, gostam de pintar e de desenhar.

Ao nível de tipos de TPC, os alunos preferem realizar composições, pesquisas, operações numéricas e fichas. As composições são o tipo de trabalho preferido, pois os alunos admitem que gostam de textos e histórias, gostam de poder expressar as suas ideias e, ainda, de aprender palavras novas.

Por outro lado, no que diz respeito às áreas curriculares menos preferidas destaca-se o Português, seguido da Matemática e, por fim, o Estudo do Meio e as Expressões. Os alunos que admitem não gostar dessas áreas, quanto ao Português, referem que não o apreciam, que têm de fazer frases longas e textos em prosa e ainda que acham esta área muito difícil; relativamente à Matemática, dizem ser difícil, confusa

e que têm muitas dificuldades; no que concerne ao Estudo do Meio, a História deixa-os confusos, não os motiva e tem muita matéria; e nas Expressões, referem que esta área não é importante e que alguns trabalhos são difíceis de fazer.

Os tipos de TPC menos preferidos por alguns dos alunos são as composições, pois os alunos referem que não têm imaginação nem capacidade para escrever textos longos. As cópias são também pouco apreciadas porque demoram muito tempo, são aborrecidas e os alunos têm de estar sempre a olhar para o caderno e para o texto.

Quanto ao tipo de TPC que os alunos gostariam que o professor pedisse para fazer, destacam-se os trabalhos de grupo, referidos por uma grande maioria dos discentes, (69,5%) tal como as pesquisas na internet (51,6%). Sprinthall e Sprinthall (1993) bem como Lopes e Silva (2009) são de opinião que os trabalhos de grupo facilitam e promovem o desenvolvimento de aprendizagens e a aquisição de competências sociais, apontando alguns benefícios do uso destes trabalhos com crianças. Deveria, pois, ser dada maior relevância à sua utilização no 1.º CEB.

A correção dos TPC, segundo os alunos, é feita com muita regularidade, havendo apenas uma pequena parte que refere que algumas vezes, ou nunca ou raramente, o professor corrige os TPC. As respostas deste grupo reduzido de alunos está em discordância com as dos professores, pois estes referem que corrigem sempre ou quase sempre os TPC.

É de salientar que quase todos os alunos, à exceção de quatro, referiram que é mais fácil aprender se fizerem os TPC. Na maioria, os alunos realizam os trabalhos em casa, tendo ajuda principalmente dos pais, o que se revela extremamente positivo, pois, de acordo com Geraldo (1983, citado por Pires, 2012), os pais “devem ser um apoio, um incentivo, alguém que está sempre presente” (p.8). Ainda em consonância com Bloom (1982, citado por Villas-Boas, 2000) todos os pais, independentemente do seu nível educacional, “podem ser incentivados e ajudados a modificar características tais como expectativas escolares, actividades de exploração do meio ambiente e hábitos de trabalho que, por sua vez, irão afectar positivamente o rendimento escolar” (p.6).

No que concerne ao tempo que os inquiridos demoram a realizar os TPC, cerca de metade dos alunos (47,7%) refere que demora até 30 minutos; uma percentagem ainda razoável (41,4%) afirma que demora de 30 minutos a 1 hora; e uma pequena parte (10,9%, equivalente a 14 alunos) admite que demora de 1 a 2 horas. É de realçar que nenhum aluno diz que demora mais de 2 horas a realizar os trabalhos para casa. É interessante comparar estes dados com os dos docentes, pois, a grande maioria é de

opinião que os alunos só devem dedicar aos TPC entre 30 minutos a 1 hora. Contudo, na prática, o tempo despendido pelos alunos é relativamente maior.

Apesar disso, a maioria dos alunos admite que, finalizados os TPC, em geral, ainda tem tempo para realizar outras atividades. Apenas quinze alunos admitem não ter tempo. Ora, é importante que as crianças 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). Além disso, como defende Araújo (2006), os TPC representam para as crianças “uma perda irreparável do tempo de infância, um tempo que deveria ser para brincar” (p.11).

Das atividades que, normalmente, os alunos realizam, salienta-se a visualização de TV e o brincar, seguido dos jogos. Efetivamente, como refere Marques (1995), a televisão preenche grande parte dos tempos livres das crianças e jovens nos dias de hoje.

Confrontados com a possibilidade de decidir, caso pudessem, se fariam ou não TPC, os alunos responderam, na sua maioria, afirmativamente, havendo treze alunos que disseram que não os fariam. Os alunos que responderam de modo afirmativo referem que estes os fazem aprender mais, que os ajudam a rever e a consolidar a matéria.

Nesta investigação, procurámos descobrir se a decisão de fazer os TPC estava relacionada com algumas variáveis, como o gosto de realizar os trabalhos, o tempo gasto na sua concretização e o tempo restante para outras atividades, tendo, para isso, recorrido ao teste do Qui-quadrado.

Verificámos que a decisão de fazer os TPC está relacionada com o gosto de realizar os trabalhos, pois os alunos que referiram que, se pudessem, fariam TPC, 82,6% deles disseram que gostavam ou gostavam muito de os realizar. Dos alunos que, se pudessem, optariam por não fazer os TPC, 61,5% não gostam ou gostam pouco de os realizar. Através do teste Qui-quadrado, confirma-se a primeira hipótese de investigação, verificando que há diferenças estatisticamente significativas entre a decisão de fazer os TPC e o gosto pela realização dos mesmos.

Constatou-se também a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que optariam por não efetuar os TPC e que levam entre 1 a 2 horas para os realizar, e os alunos que optariam por efetuar os TPC e que, na sua grande maioria, demora menos de 1 hora, confirmando-se assim a segunda hipótese de investigação.

Verificámos também, através do teste do Qui-quadrado que não há diferenças estatisticamente significativas entre a decisão de fazer os TPC e o tempo para outras atividades, infirmando-se, assim, a terceira hipótese formulada.

Para concluir, podemos afirmar que conseguimos obter resposta a todos os objetivos propostos para este estudo empírico, verificando assim que tanto os professores como os alunos do concelho de Nelas consideram os TPC como essenciais para a aprendizagem, embora alguns alunos admitam não gostar de os realizar.

## **Conclusão geral**

O presente Relatório Final de Estágio constitui o culminar de um processo que teve início no curso de Educação Básica e continuou no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da ESEV.

Depois de realizado o relatório, podemos afirmar que as Práticas de Ensino Supervisionadas foram, sem dúvida, fundamentais para a nossa formação, tanto a nível pessoal como profissional. Foi através da prática em contexto, que tivemos oportunidade de desenvolver competências profissionais, tanto a nível da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trabalhar com crianças sempre foi o nosso objetivo, mesmo cientes que o futuro não irá ser fácil, mas o importante é não desistir e valorizar todos os conhecimentos profissionais até aqui alcançados.

Este relatório reflete todo o percurso efetuado durante a formação docente, pois todas as experiências, tudo que desenvolvemos com as crianças/alunos contribuíram para que nos tornássemos educadoras/professoras, através de um leque alargado de conhecimentos e de competências práticas desenvolvidas ao longo do processo formativo.

No que concerne à primeira parte deste relatório - reflexão crítica sobre as práticas em contexto - tentámos ser reflexivas, abordando os aspetos essenciais do estágio, com especial incidência ao nível da PES II e PES III. Neste âmbito, procurámos caracterizar os contextos, analisámos as práticas concretizadas em ambos os ciclos de ensino, apreciámos o trabalho desenvolvido nos estágios e, ainda, refletimos sobre as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo em conta os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto. Com esta reflexão tivemos oportunidade de fazer uma autoavaliação, de acordo com o perfil geral de desempenho profissional de um educador/professor, onde refletimos sobre o que fomos e somos capazes de fazer após a realização dos estágios.

Nesta primeira parte, tivemos oportunidade de compreender o quanto foi gratificante e vantajoso o trabalho desenvolvido com as crianças/alunos. Houve momentos bons e menos bons, planificações bem conseguidas e outras a requerer melhoria, mas foi através desse processo que conseguimos evoluir enquanto docentes. As críticas construtivas que íamos ouvindo, sem dúvida, contribuíram para que fossemos melhorando ao longo da nossa caminhada, tendo a consciência de que, dificilmente iremos ter igual oportunidade de aprendizagem.

Na segunda parte do relatório, apresentámos um estudo empírico, onde procurámos analisar de que forma são percecionados os trabalhos para casa pelos professores e alunos, bem como a sua influência na aprendizagem, pois ao longo dos semestres de estágio pudemos constatar que, cada vez mais, os docentes solicitam TPC aos alunos, ficando estes com pouco tempo livre para realizar outras atividades.

Para dar resposta ao problema e aos objetivos formulados, elaborámos dois questionários, um destinado aos professores e outro aos alunos do 4.º ano de escolaridade do concelho de Nelas. A análise dos dados obtidos e a sua ulterior discussão permitiu-nos chegar a diversas conclusões.

Foi possível apurar que todos os professores atribuem grande importância aos trabalhos para casa, pois todos os solicitam, como também os requerem com grande frequência. As áreas mais trabalhadas são o Português e a Matemática, pois os professores consideram que são as mais importantes para a aprendizagem no 1.º CEB.

Na maioria, os docentes solicitam TPC iguais para a turma inteira, exceto no caso de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, para haver sucesso na aprendizagem as atividades e os trabalhos para casa devem ser estimulantes e diversificados (Meirieu, 1998) e ter também significado para o aluno (Silva, 2004), o que nem sempre sucede.

Os exercícios dos manuais, as operações numéricas, as composições e as fichas são os tipos de TPC solicitados com maior regularidade, sendo pouco exploradas as pesquisas.

A correção dos TPC é sempre ou quase sempre feita de forma individual ou em grupo, segundo as respostas dos professores, apesar de alguns alunos afirmarem que nem sempre os TPC são corrigidos.

Os docentes, na sua maioria, defendem que os trabalhos devem ser feitos em casa e não no ATL, e que os pais/EE devem ajudar os alunos na resolução dos trabalhos para casa, o que nem sempre acontece, sendo, por vezes, os avós, tios, primos, amigos ou vizinhos que os auxiliam.

A opinião dominante dos professores é a de que os alunos estão motivados para efetuar os TPC e que ainda lhes resta tempo para realizar outras atividades, discordando, ou estando indecisos, relativamente à possibilidade de os alunos encararem os TPC como obrigação.

Para a grande parte dos docentes, a principal utilidade dos TPC é a de consolidar conteúdos, seguida da importância de criar hábitos de estudo e de trabalho, na linha dos resultados do estudo de Pires (2012). Tal opinião coaduna-se com a perspetiva de

diversos especialistas neste domínio (Marques, 2001; Marujo, Neto & Preloiro, 2002; Estríbio, 2010).

Quanto aos alunos, na sua maioria, admitem gostar de realizar os TPC, sendo a Matemática a área preferida, uma vez que gostam de trabalhar com números, consideram a disciplina divertida e esta obriga-os a pensar. As composições foram o tipo de trabalho eleito, pois, os alunos afirmam que gostam de textos e histórias, gostam de poder expressar as suas ideias e, ainda, de aprender palavras novas.

Por sua vez, nas áreas menos preferidas, destaca-se o Português. Os alunos que admitem não gostar desta área referem que não a apreciam, têm de fazer frases longas e textos em prosa e ainda acham esta área muito difícil. Neste âmbito, grande parte dos discentes refere que as composições e as cópias são os trabalhos menos preferidos, seja porque consideram que não têm imaginação, nem capacidade para escrever textos longos, seja porque as cópias demoram muito tempo, são aborrecidas e têm de estar sempre a olhar para o caderno e para o texto. É notório que os alunos não revelam interesse em fazer cópias e consideram que estas não os levam a aprender neste nível de escolaridade, embora sejam solicitadas pelos docentes.

Os trabalhos de grupo são o tipo de TPC que os alunos mais gostariam que o professor pedisse para fazer, mas estes não são solicitados, apesar de promoverem a aprendizagem. A partilha de ideias entre colegas facilita a aprendizagem e até ajuda os alunos com maiores dificuldades, daí ser importante recorrer aos trabalhos de grupo na prática letiva.

Os alunos, na sua maioria, realizam os TPC em casa, tendo ajuda dos pais, demorando no máximo até duas horas, valor que se não enquadra no recomendado pelos professores, pois estes referem que os alunos só devem dedicar aos TPC entre 30 minutos a 1 hora. Contudo, os alunos referem que após realizarem os TPC, ainda lhes sobra tempo para outras atividades.

Por vontade própria, a maior parte, faria na mesma os TPC, caso pudessem decidir, significando assim que os alunos gostam de aprender e compreendem a importância de os realizar. Apenas uma pequena parte, se pudesse decidir, optaria por não fazer os TPC, constatando-se que estes alunos gostam pouco ou não gostam de realizar os TPC e que levam, em geral, entre 1 a 2 horas a realizá-los.

Em suma, os professores consideram que os TPC contribuem para a aprendizagem dos alunos, sendo estes muito importantes. Os alunos, no geral, gostam de os realizar, consideram mais fácil aprender se os fizerem e, se pudessem decidir, continuavam a fazê-los.

Refletindo um pouco sobre a nossa posição acerca dos TPC, podemos afirmar que, o facto de os alunos, em geral, gostarem dos TPC, nos surpreendeu, pois tínhamos a ideia de que os alunos não gostavam deles e que os faziam por obrigação. Contudo, através dos dados obtidos, concluímos que isso não acontece.

A verificação das hipóteses formuladas permitiu também perceber porque é que alguns alunos optariam por não fazer os TPC. Um dos fatores tem a ver com o tempo gasto na sua concretização, pois são os alunos que, se pudessem, optariam por não realizar os TPC, os que demoram mais tempo na sua concretização e também os que afirmam, maioritariamente, não gostar de fazer TPC.

Tal resultado deve alertar os professores para a importância de diversificar os tipos de TPC, que normalmente assumem a forma de exercícios de manuais e de fichas, procurando ir ao encontro da diversidade de interesses dos alunos e das suas necessidades em termos de motivação e de aprendizagem.

Além disso, o professor deverá ter o cuidado de não exagerar no número de TPC solicitados, uma vez que a quantidade pode desmotivar os alunos. Os TPC devem fazer sentido para os alunos, às vezes mais vale um menor número de trabalhos, mas que faça sentido para os alunos, do que muitos trabalhos e que os desmotive.

Esta investigação abrangeu apenas os professores e alunos do concelho de Nelas, do 4.º ano de escolaridade, tornando-se relevante realizar estudos, com amostras de outros concelhos e de outros níveis de escolaridade para perceber se partilham idêntica opinião. Outro aspeto importante seria averiguar também a perceção dos pais/encarregados de educação a respeito desta temática, pois como defende Villas-Boas (2000), para além das atitudes dos pais e da qualidade da sua interação com os filhos é fundamental que trabalhem com eles em casa.

Consideramos que todo o relatório corresponde aos objetivos delineados, tendo sentido mais dificuldades ao nível da análise estatística, pois foi necessário recorrer a um *software* específico (SPSS) de processamento e análise de dados, o que nos obrigou a uma aprendizagem sobre o funcionamento do mesmo. Na revisão da literatura também tivemos alguma dificuldade, pois foi um processo moroso. Todas as restantes partes foram feitas por etapas e antecipadamente, tendo a DGE também autorizado o estudo com brevidade, o que facilitou o andamento da investigação. Tivemos ainda oportunidade de efetuar um pré-teste aos questionários, que nos permitiu verificar que estavam claros e perceptíveis para professores e alunos inquiridos.

Concluindo, este Relatório Final de Estágio permitiu-nos rever e refletir sobre todo o nosso trabalho desenvolvido ao longo do mestrado e também compreender de

que forma são percecionados os TPC pelos professores e alunos do 4.º ano do concelho de Nelas, que de certa forma levou-nos a compreender, por um lado, as razões pelas quais os professores solicitam tantos TPC aos alunos e, por outro lado, o que poderá ser feito para aumentar o interesse e a mais-valia pedagógica dos trabalhos para casa.

## Bibliografia

- Antunes, C. S. (2012). *Os trabalhos para casa numa escola de 1.º Ciclo do ensino básico* (Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. Acedido 25 de junho de 2013. Disponível em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1264/1/os%20trabalhos%20de%20casa%20numa%20escola%20de%201%20C%20BA%20ciclo%20de%20ensino%20b%20C3%A1sico.pdf>
- APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ªed.). Washington, DC: APA.
- Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Porto: Primebooks.
- Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar*. Lisboa: Editora Esfera dos livros.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*.
- Bassan, V. (1978). *Como interessar a criança na escola*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Benet, R., Andrada, B., Alvarez, J., & Bellon, F. (1983). *Eficácia no estudo*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores (4ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Estríbio, M. S. B. (2010). *As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Educação e Desenvolvimento). Faculdade de Ciências e da Universidade Nova de Lisboa. Monte da Caparica. Acedido 18 de novembro de 2013. Disponível em [http://run.unl.pt/bitstream/10362/3350/1/Estríbio\\_2010.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/3350/1/Estríbio_2010.pdf)
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Henriques, M. E. F. (2006). *Os trabalhos de casa na escola do 1.º Ciclo da Luz: Estudo de caso*. *Interacções*, 2, 220-243. Acedido 18 de junho de 2013. Disponível em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/212/1/B10%281%29.pdf>
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: EPU.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: Uma utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, F. P. (1995). *De que falamos quando falamos de cultura?* Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares da Educação Pré - Escolar*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/DEB (2004). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Miranda, G. M. F (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico). Bragança. Acedido 15 de setembro de 2013. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6847/1/Relato%CC%81rio%20final.pdf>
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenout, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, M. H., & Gagueiro, J. N. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, S. I. L. (2012). *Os trabalhos para casa no 1.º Ciclo do Ensino Básico: A visão das crianças e dos pais* (Relatório Final de Estágio no em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. Acedido 14 de junho de 2013. Disponível em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1291/1/os%20trabalhos%20para%20casa%20no%201%20C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%20C3%A1sico%20a%20vis%20C3%A3o%20das%20crian%20C3%A7as%20e%20dos%20pais.pdf>

- Ponte, J. P. (2005). *A formação do professor de Matemática: Passado, presente e futuro*. In Educação matemática: Caminhos e encruzilhadas. Encontro Internacional em homenagem a Paulo Abrantes, 14-15 de julho 2005. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Resende, T. F. (2008). *Entre escolas e famílias: Revelações dos deveres de casa*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, Brasil. Acedido 24 de outubro de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/14.pdf>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (s.d.). *Dossier Trabalho colaborativo de professores. Questões e razões. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Direção Geral da Educação. Ministério da Educação. Acedido 1 de maio de 2014. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=189>
- Roza, J. P. (2009). *A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: Um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo* (Tese de Doutoramento e Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Acedido 11 dezembro de 2013. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17718/000723749.pdf?sequence=1>
- Santos, A., & Balancho, M. (1987). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Silva, R. M. (2004). *TPC's Quês e Porquês. Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado em Formação Psicológica de Professores). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Acedido 24 de janeiro de 2014. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3184/1/TPCs%20QUES%20E%20PORQUES.pdf>
- Sousa, A. M. M. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores em torno do desenvolvimento do sentido do número* (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação, Lisboa. Acedido 1 de maio de 2014. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1204/1/Trabalho%20colaborativo%20entre%20professores.pdf>
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mcgraw Hill.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (A. Rodrigues Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, C. (1995). *As técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados. In Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa* (pp. 72-91). Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentadas à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- 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. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Reunião de pais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospectiva e Planeamento, PRODEP 2000.

### **Legislação**

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar)

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Diário da República

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto, Diário da República

# **Anexos**

## Anexo 26 – Questionário aos professores

### Questionário aos professores

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação a realizar no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Com o mesmo pretendemos saber qual a perceção dos professores no que concerne aos trabalhos para casa (TPC).

O seu contributo é fundamental para a realização deste estudo, pelo que se agradece desde já a sua valiosa colaboração.

Não há respostas certas ou erradas. O que importa é a sua opinião sincera. Salientamos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos se destinam a fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

Instruções de preenchimento: Assinale com um **X** a opção que considera correta, ou escreva por extenso, quando necessário.

#### Parte I

#### Dados de caracterização sociodemográfica

**1. Sexo:**

Masculino

Feminino

**2. Idade:** \_\_\_\_\_ (anos)

**3. Tempo de serviço:** \_\_\_\_\_ (anos)

**4. Habilitações Académicas:**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

## Parte II

### Dados de percepção sobre o TPC

#### 1. Na sua prática letiva atual, solicita TPC aos alunos?

Sim  Não

##### 1.1. Caso a sua resposta seja negativa, justifique o motivo.

---

---

(Se respondeu "Não", o questionário termina aqui)

#### 2. Na sua opinião, em que medida os TPC são importantes para a aprendizagem dos alunos?

Nada importantes	Pouco importantes	Importantes	Bastante importantes	Muito importantes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 3. Com que frequência marca TPC?

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

#### 4. Com que frequência solicita TPC iguais para toda a turma?

Nunca ou raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

##### 4.1. Se pede TPC diferentes, refira o(s) motivo(s).

---

---

5. Refira a frequência com que, na sua prática letiva atual, solicita TPC nas várias áreas curriculares do 1.º CEB. (Assinale com um X a alternativa mais adequada)

Frequência \ Áreas curriculares	Nunca ou raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
Português				
Matemática				
Estudo do Meio				
Expressões				

5.1. Apresente duas razões que justifiquem a maior frequência de TPC nas áreas curriculares que assinalou.

---



---

6. Refira a frequência com que, na sua prática letiva atual, solicita os tipos de TPC mencionados. (Assinale com um X a alternativa mais adequada)

Frequência \ Tipos de TPC	Nunca ou raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
Fichas				
Exercícios dos Manuais				
Pesquisas				
Elaboração de trabalhos (Ex:PowerPoint)				
Operações numéricas				
Composições				
Outro. Qual? _____ _____				

7. Com que regularidade verifica se os alunos efetuaram os TPC?

Nunca ou raramente

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre ou quase sempre

**8. De que forma é feita a correção dos TPC? (Pode assinalar mais do que uma opção)**

- Individual
- Em grupo
- Só quando surgem dúvidas
- Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**9. Na sua opinião, quanto tempo, em média, por dia, devem os alunos dedicar aos TPC?**

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

**10. Indique a sua opinião a respeito dos TPC, tendo por base a escala seguinte. (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente)**

	1	2	3	4	5
Os TPC devem ser feitos em casa e não no ATL/outros espaços.					
Os alunos veem os TPC como obrigação.					
Os alunos estão motivados para efetuarem os TPC.					
Os alunos ficam com tempo para outras atividades de lazer, depois de fazer os TPC.					
Os pais/EE devem ajudar na resolução dos TPC.					

**11. Para si, qual a principal utilidade dos TPC? (Indique pelo menos duas razões).**

---



---



---

**Muito obrigada pela sua colaboração**

Marina Sofia Soares Costa

## Anexo 27 – Questionário aos alunos

### Questionário aos alunos

Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Tem como objetivo saber qual a perceção dos alunos sobre os trabalhos para casa (TPC).

O teu contributo é fundamental para a realização deste estudo, pelo que agradeço desde já a tua colaboração.

Não há respostas certas ou erradas. O que importa é a tua opinião sincera.

Lembra-te que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos se destinam apenas à realização deste estudo.

Instruções de preenchimento: Assinala com um **X** a opção que consideras correta, ou escreve por extenso, quando necessário.

#### Parte I

##### Dados de caracterização sociodemográfica

1. **Sexo:**

Masculino

Feminino

2. **Idade**\_\_\_\_\_ (anos)

#### Parte II

##### Dados de perceção sobre o TPC

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

Sim

Não

(Se respondeste "**Não**", o questionário termina aqui)

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

Não gosto	Gosto pouco	Gosto bastante	Gosto muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Com que frequência fazes os TPC?**

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

**4. Indica a frequência com que fazes os TPC nas várias áreas curriculares. (Assinala com um X a tua opção)**

Áreas Curriculares \ Frequência	Nunca ou raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
Português				
Matemática				
Estudo do Meio				
Expressões				

**5. Indica a frequência com que fazes os seguintes tipos de TPC. (Assinala com um X a tua opção)**

Tipos de TPC \ Frequência	Nunca ou raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
Fichas				
Exercícios dos Manuais				
Pesquisas				
Elaboração de trabalhos (Ex: PowerPoint)				
Operações numéricas				
Composições				
Outro. Qual? _____ _____				

**5.1. Qual o tipo de TPC que gostas mais de realizar? Porquê?**

---

---

**5.2. Qual o tipo de TPC que gostas menos de realizar? Porquê?**

---

---

**6. Que outros tipos de TPC gostarias que o teu professor(a) te pedisse para fazer?  
(Podes assinalar mais do que uma opção)**

- Trabalhos de grupo
- Desenhos
- Leituras
- Pesquisas na internet
- Nenhum em especial
- Outros  Quais? \_\_\_\_\_

**7. Com que regularidade o teu professor(a) corrige os TPC?**

- | Nunca ou<br>raramente    | Algumas<br>vezes         | Muitas<br>vezes          | Sempre ou<br>quase sempre |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |

**8. Achas que é mais fácil aprenderes se fizeres os TPC?**

- Sim  Não

**9. Onde costumavas realizar os TPC?**

- Casa
- Escola
- Casa de amigos
- Casa de familiares
- ATL
- Outro local  Qual? \_\_\_\_\_

**10. Alguém te ajuda a fazeres os TPC?**

Sim

Não

**10.1. Se a resposta for sim, diz quem te ajuda, normalmente, nos TPC. (Podes assinalar mais do que uma opção)**

Pai

Mãe

Irmão(s)

Avós

Amigos

Outro  Quem? \_\_\_\_\_

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

Sim

Não

**12.1. Se sim, indica pelo menos duas atividades que normalmente realizas.**

---

---

**13. Se pudesses decidir, farias TPC?**

Sim

Não

Porquê? \_\_\_\_\_

**Muito obrigada pela tua colaboração**

Marina Sofia Soares Costa

## **Anexo 28 – Autorização da Direção Geral de Educação (DGE)**

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0411700001, com a designação 1) Questionário aos professores 2) Questionário aos alunos, registado em 27-12-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Marina Sofia Soares da Costa

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

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público contactados para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei n.º 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos (não identificar ou tornar identificável), confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente, para além da inquirição de adultos, existe inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) pelo que este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos encarregados de educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Outras observações:

Sem observações

## Anexo 29 – Pedido de autorização ao Agrupamento de Nelas

Exma. Senhora Diretora do  
Agrupamento de Escolas de Nelas  
Rua Eng.º Alberto Cardoso de Vilhena  
3520-090 Nelas

**Assunto:** Pedido de autorização para aplicação de questionários

Marina Sofia Soares Costa, aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da perceção dos professores e dos alunos no que concerne aos trabalhos para casa. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.ª autorização para aplicar questionários aos professores e alunos do 4º ano, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.ª dirige.

Mais informa que os referidos questionários foram aprovados pela DGE, conforme informação enviada, por email, a 31 de dezembro de 2013 (Inquérito n.º 0411700001)

Com os melhores cumprimentos,

*AutORIZO  
Dga Carvelho  
(Diretora do Agrupamento  
de Escolas de Nelas)*

Viseu, 02 de janeiro de 2014

*Marina Costa*  
Marina Sofia Soares Costa

## Anexo 30 – Pedido de autorização ao Agrupamento de Canas de Senhorim

Exmo. Senhor Diretor do  
Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim  
Escola EB 2,3/S Eng.º Dionísio Augusto Cunha  
Rua Dr. Eduardo Maria dos Santos  
3525-072 Canas de Senhorim

**Assunto:** Pedido de autorização para aplicação de questionários

Marina Sofia Soares Costa, aluna do Mestrado em Educação Pré- escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da perceção dos professores e dos alunos no que concerne aos trabalhos para casa. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.ª autorização para aplicar questionários aos professores e alunos do 4ºano, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.ª dirige.

Mais informa que os referidos questionário foram aprovados pela DGE, conforme informação enviada, por email, a 31 de dezembro de 2013 (Inquérito n.º 0411700001)

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 17 de janeiro de 2014

*António  
Selouze Simões  
Adjunto da Direção*



*Marina Costa*  
Marina Sofia Soares Costa

## **Anexo 31 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação**

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

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, e encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação sobre a perceção dos professores e dos alunos do 4.º ano acerca dos trabalhos para casa. Desenvolvo este estudo sob a orientação científica das Doutoradas Ana Paula Cardoso e Carla Lacerda.

Para a concretização deste estudo é imprescindível a colaboração do seu educando no preenchimento de um questionário anónimo, com o qual se pretende recolher informação sobre esta metodologia.

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

Na expectativa de poder contar com a vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Viseu, janeiro de 2014

Marina Sofia Soares Costa

---

(Nome) \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo o meu educando a preencher o questionário acima referido.

---

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