



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Perceções de pais, professores e alunos
sobre a utilização de TPC como ferramenta
de aprendizagem em Portugal

Margarida Caiado

Católica Porto Business School
2021



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Perceções de pais, professores e alunos sobre a utilização de TPC como ferramenta de aprendizagem em Portugal

Trabalho Final na modalidade de Dissertação
apresentado à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Gestão

por

Margarida Caiado

sob orientação de
Doutora Conceição Silva

Católica Porto Business School
maio 2021

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Conceição Silva, gostaria de deixar um agradecimento especial, por ter partilhado comigo o seu conhecimento, experiência e sabedoria e por ter contribuído de forma incansável para o enriquecimento do trabalho.

Ao Colégio Nossa Senhora de Fátima, à Professora Doutora Luísa Mota Ribeiro e à Professora e Amiga Ana Teresa Fazenda por toda a disponibilidade e colaboração.

Por último, deixo com carinho um enorme agradecimento a toda a família e amigos que direta ou indiretamente me acompanharam e ajudaram ao longo de todo o percurso.

Resumo

Os Trabalhos Para Casa (TPC) são uma das ferramentas de ensino mais utilizadas pela comunidade educativa no mundo inteiro. O debate em torno desta temática tem gerado, ao longo das últimas décadas, muita polémica, em particular no que diz respeito aos prós e contras associados aos TPC.

Neste trabalho, focamo-nos na análise das perspetivas dos pais, professores e alunos sobre os TPC em Portugal e em que medida algumas variáveis sociodemográficas interferem com estas opiniões. A investigação consiste, essencialmente, no desenvolvimento de uma ferramenta que nos permita analisar o impacto dos TPC no desempenho dos alunos e na sua motivação. Infelizmente a situação de encerramento das escolas que aconteceu no desenrolar deste trabalho impediu a plena aplicação desta ferramenta. Nesse sentido, neste trabalho focamos na análise de alguns dados primários recolhidos numa primeira fase do estudo de campo realizado numa escola do distrito de Leiria (32 participantes) e na análise de dados secundários recolhidos no estudo exploratório A Missão da Escola (6570 participantes).

Verificou-se que existe uma grande discrepância entre a opinião dos principais intervenientes no processo da realização de TPC, nomeadamente, que os encarregados de educação têm uma perceção de intensidade de TPC solicitados muito superior à dos professores. Observou-se também que, na amostra de alunos analisada, são muitos os alunos que reconhecem a importância desta ferramenta de aprendizagem, no entanto não conseguem encontrar motivação para a realização das tarefas.

Palavras-chave: TPC; ferramenta de aprendizagem; motivação; sucesso escolar.

Abstract

Homework is one of the most used teaching tools by the educational community worldwide. Over the last decades, the debate around this topic has polarised opinions, particularly regarding the pros and cons associated with homework.

In this reserach work, we focus on the analysis of parents, teachers and students' perceptions on homework in Portugal and the extent to which some sociodemographic variables may interfere with their opinions. The research basically consists in the development of a tool that would allow us to analyze the impact of homework on students' performance and motivation. Unfortunately, the situation of schools' closure that happened during the course of this work prevented the full application of this tool. In this sense, in this work we focus on the analysis of primary data collected from a first phase of the study carried out in one of Leiria's city schools, counting with 32 participants, as well as on the analysis of secondary data collected in the exploratory study "The School's Mission" with 6570 participants.

A huge discrepancy of opinions between the main players, regarding the homework process, was verified. We observed that parents think there is a higher intensity of homework than teachers do. It was also observed that many students who participated in our study recognize the importance of this learning tool, however they are unable to find motivation to perform the tasks.

Keywords: homework; learning tool; motivation; academic achievement.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	viii
Índice	x
Índice de Figuras	xiii
Índice de Tabelas	xvii
Lista de Siglas	xix
Introdução	21
Capítulo 1: Enquadramento Teórico	25
1. Educação e crescimento económico	25
2. Missão da escola.....	30
3. TPC como ferramenta de aprendizagem.....	33
3.1 Introdução	33
3.2 Definição de TPC.....	35
3.3 Propósitos do TPC.....	35
3.4 TPC como emprego das crianças	37
3.5 Vantagens e desvantagens do TPC.....	39
3.6 TPC e auto-regulação.....	42
3.7 Relação entre TPC e aproveitamento escolar	43
3.8 Variáveis de TPC importantes a considerar	44
3.9 Outros fatores que influenciam a realização de TPC.....	48
3.10 Envolvimento parental	49
3.11 Papel dos pais e professores no desenvolvimento de crenças.....	52
Capítulo 2: Metodologia	55
1. Introdução	55
2. Metodologia do estudo de campo (dados primários)	55
2.1 Intencionalidades do estudo	55
2.2 Procedimentos, participantes e técnicas de recolha de informação.....	56

2.3 Variáveis em análise	59
2.4 Dificuldades em campo.....	62
3. Metodologia do estudo A Missão da Escola (dados secundários)	63
3.1 Intencionalidades do estudo.....	63
3.2 Variáveis em análise	64
Capítulo 3: Análise e Discussão de Dados.....	65
1. Análise e discussão dos dados primários do estudo de campo.....	65
1.1 Dados dos professores.....	65
1.2 Dados dos alunos e encarregados de educação	68
1.3 Conclusões e análises futuras.....	77
2. Análise e discussão dos dados secundários recolhidos no estudo A Missão da Escola.....	81
2.1 Dados sociodemográficos dos professores.....	81
2.2 Dados sociodemográficos dos encarregados de educação	82
2.3 Análise dos dados sobre a intensidade de TPC percecionada pelos professores	84
2.4 Análise dos dados sobre intensidade de TPC percecionada pelos encarregados de educação	91
2.5 Análise dos dados sobre o acompanhamento dos encarregados de educação na realização de TPC.....	96
2.6 Conclusões	100
Capítulo 4: Limitações do Estudo	103
Capítulo 5: Conclusão	104
Bibliografia	107
Apêndice I.....	110

Índice de Figuras

Figura 1: O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (fonte: DGE, 2017).....	33
Figura 2: Sexo dos alunos entrevistados (em %).....	69
Figura 3: Perceção de desempenho dos alunos entrevistados (em %).....	69
Figura 4: Expectativas dos alunos entrevistados em relação ao seu futuro académico	70
Figura 5: Grau de parentesco dos encarregados de educação dos alunos entrevistados (em %).....	71
Figura 6: Grau de habilitações dos encarregados de educação dos alunos entrevistados (em %).....	71
Figura 7: Opinião dos alunos sobre a afirmação “Os TPC desempenham um papel importante no meu processo de aprendizagem e sucesso escolar.”	72
Figura 8: Opinião dos alunos sobre a afirmação “É importante que o professor dê feedback, após eu realizar o TPC.”	73
Figura 9: Opinião dos alunos sobre a afirmação “Tenho motivação para realizar os TPC.”	74
Figura 10: Motivação do aluno para realizar TPC consoante as diferentes disciplinas (em média).....	75
Figura 11: Motivação dos alunos entrevistados para realizar TPC consoante o género.....	76
Figura 12: Opinião dos alunos sobre a afirmação “Os TPC impossibilitam-me de aproveitar o meu tempo livre a realizar outras atividades que também gosto.”	77
Figura 13: Intensidade de TPC solicitados percecionada pelos professores (%).....	78

Figura 14: Média da intensidade de TPC percebida pelos professores por área disciplinar que lecionam.	78
Figura 15: Intensidade de TPC percebida pelos professores por sexo (%)78	
Figura 16: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por sexo e área disciplinar que lecionam	78
Figura 17: Média da intensidade de TPC percebida pelos professores por grau de habilitações acadêmicas.	78
Figura 18: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por grau de habilitações acadêmicas e área disciplinar que lecionam.	78
Figura 19: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por anos de experiência na profissão.	78
Figura 20: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por ciclo de ensino que lecionam.	78
Figura 21: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por tipo de escola.....	78
Figura 22: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por tipo de escola e área disciplinar que lecionam.....	78
Figura 23: Intensidade de TPC solicitados percebida pelos encarregados de educação (%).....	78
Figura 24: Intensidade de TPC solicitados percebidos pelos professores e encarregados de educação (%).....	78
Figura 25: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos encarregados de educação por ciclo de ensino do educando.	78
Figura 26: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos encarregados de educação por tipo de escola.	78
Figura 27: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos encarregados de educação por tipo de escola e ciclo de ensino do educando. ...	78

Figura 28: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos encarregados de educação por grau de habilitações académicas.....	78
Figura 29: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos encarregados de educação por sexo e ciclo de ensino do educando.....	78
Figura 30: Acompanhamento durante a realização de TPC percebido pelos encarregados de educação (%).	78
Figura 31: Média do desempenho do aluno na turma percebido pelos encarregados de educação por intensidade de acompanhamento na realização de TPC.	78
Figura 32: Média da intensidade do acompanhamento na realização de TPC percebida pelos encarregados de educação por ciclo de ensino do educando.	78
Figura 33: Média da intensidade do acompanhamento na realização de TPC percebida pelos encarregados de educação por nº de filhos que têm.	78
Figura 34: Média da intensidade do acompanhamento na realização de TPC percebida pelos encarregados de educação por sexo e ciclo de ensino do educando.....	78

Índice de Tabelas

Tabela 1: Vantagens e Desvantagens dos TPC (fonte: Cooper & Valentine, 2001).....	41
Tabela 2: Dados Sociodemográficos dos professores.....	66
Tabela 3: Dados sobre a opinião dos professores no que diz respeito aos TPC	67
Tabela 4: Cruzamento das opiniões dos alunos sobre a questão relativa à motivação e a questão relativa à percepção de utilidade do TPC	75

Lista de Siglas

CONFAP: Confederação Nacional das Associações de Pais

DGE: Direção Geral da Educação

IEA: Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PIB: Produto Interno Bruto

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos

TPC: Trabalhos para Casa

UE: União Europeia

Introdução

Hoje em dia, é indiscutível a importância da evolução da educação como motriz do crescimento económico. A literatura comprova a ligação direta entre as melhorias na educação e o aumento significativo do PIB dos países a médio/longo prazo (Hanushek & Woessmann, 2020), e enfatiza a necessidade de existir uma preocupação constante com estas temáticas, no sentido de potenciar progressos.

Ao longo dos últimos anos, o tema TPC tem gerado inúmeros debates e é, atualmente, uma das ferramentas de aprendizagem mais conhecidas por toda a comunidade escolar (Corno, 2000), incluindo professores, alunos e pais. Desta forma, pretendemos aprofundar um pouco mais a temática em torno dos TPC, em particular no que concerne às opiniões dos seus principais intervenientes, em Portugal.

O nosso trabalho começa por uma revisão da literatura consideravelmente robusta, onde investigamos algumas das questões que consideramos serem mais relevantes, entre elas quais os principais propósitos dos TPC, quais as vantagens e desvantagens associadas, qual a relação entre TPC e aproveitamento escolar, quais as variáveis e outros fatores que na literatura mais se têm revelado como influenciadores na realização das tarefas, no envolvimento parental e no desenvolvimento de crenças e características auto-regulatórias nos alunos.

Relativamente à metodologia utilizada no desenvolvimento dos instrumentos de recolha de informação aplicados no estudo de campo realizado, foi necessário pesquisar com mais detalhe toda a literatura existente sobre a temática, daí a robustez do enquadramento teórico. Sendo importante realçar que não foi possível realizar o estudo de campo como inicialmente estava previsto, dada a

pandemia mundial Covid19 que obrigou ao encerramento por tempo indeterminado das escolas em Portugal. Este obstáculo impossibilitou-nos de recolher toda a informação pretendida, ou seja, a ferramenta de recolha de informação foi desenvolvida mas acabou por não ser aplicada na íntegra.

Na secção mais prática do trabalho, dividimos a nossa análise em duas partes: (1) análise de dados primários recolhidos num estudo de campo realizado numa escola e (2) análise de dados secundários retirados do estudo exploratório “A Missão da Escola”, sendo que no final de cada uma das análises são realizadas as devidas conclusões. Os dados primários consistem na perceção de 30 alunos e 2 professores sobre algumas questões gerais relativas à temática “TPC” e os dados secundários foram disponibilizados pela equipa do estudo “A Missão da Escola” que procurou aferir perceções dos pais e professores sobre a missão da escola, sendo que da panóplia de questões colocadas aos participantes, seleccionámos para análise neste trabalho as que diziam respeito aos TPC.

Assim, pretendemos no nosso trabalho, responder às seguintes questões de investigação:

Através da recolha de dados primários:

- **Q1:** Qual a opinião dos professores que participaram no estudo sobre o tema TPC, em particular no que concerne à importância dada à ferramenta como processo de aprendizagem, feedback dado após realização da tarefa e envolvimento parental?

- **Q2:** Qual a opinião dos alunos que participaram no estudo relativamente à temática TPC, em particular no que diz respeito à perceção de utilidade da ferramenta, motivação que sentem para realizar as tarefas e importância do feedback dado pelos professores após a realização das tarefas?

- **Q3:** Em que medida a perceção de utilidade que têm do TPC está relacionada com a sua motivação para realizar as tarefas?

Através da recolha de dados secundários:

- **Q4:** Em que medida as opiniões dos professores diferem das opiniões dos encarregados de educação no que diz respeito à intensidade com que os TPC são solicitados?

- **Q5:** Quais as variáveis sociodemográficas que influenciam de forma significativa as perceções dos professores e encarregados de educação relativamente à intensidade com que os TPC são solicitados? Em particular, de que forma o ciclo de ensino do educando afeta as opiniões dos encarregados de educação e as áreas disciplinares afetam as opiniões dos professores?

- **Q6:** No que concerne ao acompanhamento que os encarregados de educação proporcionam aos seus educandos durante a realização de TPC, quais as variáveis que mais afetam a intensidade e frequência deste apoio?

Capítulo 1

Enquadramento Teórico

1. Educação e Crescimento Económico

Uma consideração comum, relativamente ao crescimento económico e à distribuição de resultados de um país, é o capital humano da sua população (Hulten & Ramey, 2019). A generalidade da literatura existente enfatiza que o capital humano está fortemente relacionado com o crescimento económico (Hanushek & Woessmann, 2020), de tal forma que a educação é considerada um fator vital no que diz respeito ao bem-estar económico de um país.

Segundo Hanushek & Woessmann (2020), existem 3 mecanismos através dos quais a educação pode afetar o crescimento económico, sendo eles:

1. a educação aumenta a força de trabalho do capital humano, o que consequentemente, aumenta a produtividade e os níveis de output organizacionais;
2. a educação aumenta a capacidade de inovação de uma economia, o que acaba por potenciar o desenvolvimento e crescimento das novas tecnologias, produtos e processos e consequente crescimento económico;
3. a educação facilita a difusão e transmissão do conhecimento necessário para entender e processar novas informações tal como para implementar com sucesso novas tecnologias inventadas por outros, o que novamente, nos leva à promoção do crescimento económico (Hanushek & Woessmann, 2020).

Portanto, a educação da população desempenha, de facto, um papel crucial,

não apenas no que diz respeito à prosperidade económica dos indivíduos e das sociedades como também na coesão social. Porém, importante realçar a recente emergência de novos desafios, nomeadamente mudanças tecnológicas tais como a automação e transformação digital (Hanushek & Woessmann, 2020). Estes desafios levantam também importantes questões relativamente à falta de equidade nas oportunidades.

Enquanto recentes análises fazem referência ao papel da educação nos ganhos individuais no mercado de trabalho, diversos estudos realizados ao longo dos últimos 25 anos, têm vindo a realçar igualmente a importância e as implicações que a educação e as competências dos trabalhadores têm no crescimento económico a nível nacional, europeu e mundial (Hanushek & Woessmann, 2020), suportando a perspetiva de que o desenvolvimento educacional dos estudantes potencia as capacidades necessárias para o futuro da força de trabalho e que sustenta, a longo prazo, o bem-estar económico.

Desta forma, e para facilitar a análise do impacto da educação no PIB dos países, foram criados testes internacionais, cujas notas podem ser convertidas num padrão universal. Estes testes ajudaram na interpretação dos estudos, de forma a permitir uma comparação mais fiável entre os resultados dos vários países (Hanushek & Woessmann, 2020). No entanto, é fundamental compreender que as competências cognitivas dos alunos, avaliadas nestes testes internacionais, não conseguem por si só fornecer todas as conclusões necessárias (Hulten & Ramey, 2019). Sendo da mesma forma relevante avaliar o contexto externo de cada aluno, nomeadamente contexto familiar, local de residência, capacidade financeira e acesso a recursos tecnológicos.

As políticas/estratégias de desenvolvimento dos países incluem, invariavelmente a educação e o capital humano como componentes importantes, daí estarmos constantemente a ouvir o Estado falar das “Reformas da Educação”. No entanto, as políticas de cada país estão inseridas e dependentes de uma

variedade de características históricas, sociais e culturais diferentes (Hanushek & Woessmann, 2020), pois tanto as procuras como as capacidades dos sistemas públicos educacionais diferem entre países.

Atualmente estima-se que o aumento dos resultados académicos, em cerca de 25 pontos PISA (Teste Internacional realizado pela IEA, Associação Internacional para a Evolução do Desenvolvimento Educacional e pela OCDE), irá acrescentar diretamente, a médio/longo prazo, cerca de 71 triliões de euros no PIB da UE (Hulten & Ramey, 2019).

Apesar das projeções indicarem que um melhor desempenho educacional irá trazer enormes benefícios económicos para as sociedades, e mesmo sabendo que os ganhos económicos totais serão elevados, a lenta evolução dos benefícios “palpáveis” pode funcionar contra as políticas de melhoria na educação, dado que os custos iniciais de investimento não são adequadamente comparados ao fluxo dinâmico de benefícios (Hanushek & Woessmann, 2020). Melhorar a educação leva tempo e os resultados das mudanças políticas não aparecem instantaneamente (Hulten & Ramey, 2019). Leva também tempo até que as pessoas mais qualificadas comecem a sair das escolas e a integrar o mercado de trabalho de modo a ter um impacto visível na economia de um país. No entanto, apesar dos benefícios aparecerem apenas a longo prazo, quando aparecem são muito fortes e apresentam um poder enorme de influenciar de forma positiva a economia.

Além disso, se pensarmos no capital humano apenas como é comumente medido, ou seja, pelo nível de escolaridade, as discussões e respetivas decisões políticas podem tornar-se distorcidas da realidade (Hulten & Ramey, 2019). A evidência de um número crescente de estudos sugere também que a qualidade da educação, medida pelo conhecimento que os alunos revelem em testes de competências cognitivas, é substancialmente mais importante para o crescimento económico do que a mera quantidade de anos de escolaridade (Hanushek &

Woessmann, 2020). Nesse sentido, será sempre uma melhor opção, ao avaliar as políticas educacionais, dar destaque à qualidade da formação, e não à quantidade.

Uma perspectiva interessante sobre este tema, abordada pelos autores Hulten & Ramey (2019), é se o sistema educacional deverá investir mais em competências cognitivas básicas para toda a população, ou se deverá apostar no aumento do desenvolvimento de profissionais de alto desempenho. Na verdade, na maioria dos países existe um enorme desfasamento entre o desempenho dos profissionais de alto nível e o desempenho dos profissionais de muito baixo nível (Hulten & Ramey, 2019). Note-se que, em termos de modelos de crescimento económico, é possível separar os impactos da população com elevadíssimos níveis de formação daquela com um nível de alfabetização básica.

No seguimento da relação existente entre o investimento na educação e respetivo crescimento económico, um estudo (Hanushek & Woessmann, 2020) considerou quatro cenários alternativos de melhorias educacionais correspondentes às atuais metas políticas dos países da União Europeia, tendo como principal objetivo quantificar as consequências económicas provocadas pelo aumento dos padrões de desempenho educacional, fornecendo estimativas atualizadas de quanto ganharia a União Europeia, em termos económicos, com as reformas educacionais que visam melhorar o desempenho dos alunos (Hanushek & Woessmann, 2020). Para uma melhor compreensão destes cenários, é importante perceber melhor em que consiste um teste PISA.¹

Os quatro cenários propostos pelos autores do estudo têm como expectativa serem alcançados num prazo de 15 anos, e são:

¹ O Programme for International Student Assessment (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), visa avaliar se os alunos de 15 anos (idade que corresponde ao final da escolaridade obrigatória, em muitos dos países participantes) estão preparados para enfrentarem os desafios do dia-a-dia. Desta forma, o PISA pretende avaliar se os alunos conseguem adaptar as suas competências de leitura, de matemática e de ciências na resolução de situações quotidianas. O estudo avalia também a capacidade de resolução de problemas, a literacia financeira e o pensamento criativo desses alunos (IAVE, 2020).

1. cada país deverá aumentar a média de resultados dos seus alunos, ao realizarem os testes internacionais que avaliam as competências cognitivas, em cerca de 25 pontos PISA;
2. todos os alunos deverão atingir pelo menos um nível de desempenho 2 no teste PISA, nas áreas de matemática e ciências;
3. os alunos que estão atualmente a abandonar a sua formação, deverão também aumentar as suas competências em 25 pontos no teste PISA;
4. em cada país, os resultados do teste PISA que alcançam os melhores desempenhos educacionais, deverão ser expandidos para pelo menos 15% no nível 5 ou superior.

Exemplificando os resultados económicos das projeções dos 4 cenários de melhoria educacional apresentados, o primeiro cenário (aumentar a média dos resultados em 25 pontos PISA) desafia alguns países, no entanto, se todos os países da União Europeia cumprirem essa meta em 15 anos, o impacto agregado sobre a UE seria de um crescimento económico mais rápido (crescimento de 0,5%/ano), o que equivale a um PIB agregado da UE de quase 3,5 vezes os valores atuais (Hanushek & Woessmann, 2020). Apesar do primeiro cenário apresentar o maior impacto, os restantes apresentam também benefícios muito significativos a longo prazo.

Portanto, a melhoria da educação nas escolas, ao estimular melhores desempenhos dos alunos, pode, efetivamente, ter grandes impactos no futuro bem-estar económico dos países. Embora os resultados levem tempo até se tornarem visíveis, o valor atualizado dos ganhos prova que o desenvolvimento educacional pode mudar significativamente o caminho da prosperidade económica.

O sucesso desta melhoria requer muito mais do que somente acrescentar mais recursos às escolas, nomeadamente requer mudanças de pensamentos e hábitos,

de forma a inovar e maximizar o aproveitamento dos alunos. No entanto, o que não quer dizer que o investimento monetário não tenha impacto, mas sim que o dinheiro por si só não leva de forma consistente a um desempenho superior. A reforma educacional é um enorme desafio dado que, para além de envolver elevados custos, exige tempo necessário para mudar políticas e programas, o que muitas vezes torna atraente o atraso na tomada de ações. Porém, nunca é demais salientar que a base da conquista dos benefícios está na capacidade e perseverança de construir fortes incentivos de modo a encontrar ações que funcionem a um custo razoável, a fim de proporcionar uma mudança positiva.

2. Missão da Escola

Vivemos tempos de mudança e incerteza, assentes numa enorme diversidade étnica, cultural, social, linguística, religiosa e económica, nunca antes vista. Desta forma é fundamental educar e formar pessoas que sejam capazes, no futuro, de serem autónomas, responsáveis e, acima de tudo, cidadãos ativos (Martins et al., 2017). Por este motivo, torna-se crucial criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e sentido crítico nas práticas educacionais.

A missão da escola, na sua generalidade, pretende colocar ao dispor do aluno um conjunto de ferramentas que lhe permitirá atingir um nível desejável de desenvolvimento, a todos os níveis (Martins et al., 2017). O psicólogo Eduardo Sá aborda esta problemática de uma forma curiosa (LeYa Educação, pg.4, 2019): “A escola não é uma indústria. Não pode ser. Nem as crianças são produtos normalizados nem a sua aprendizagem pode ir no sentido de transformar a escola numa linha de montagem de jovens tecnocratas de sucesso.”. É importante compreender que cada aluno apresenta as suas próprias características, tanto a

nível cognitivo como a nível emocional e portanto deve existir uma flexibilidade nas estratégias utilizadas ao longo da sua formação. O desenho padrão das competências desejáveis que os alunos deverão atingir não pretende tentar uniformizar pessoas ou práticas de ensino, mas sim definir um perfil que proporcione as mesmas condições de educação a todos e que incentive a qualidade.

O mundo atual lança, constantemente, novos desafios à educação, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento científico e tecnológico. Hoje em dia, a população está rodeada de dispositivos tecnológicos com acesso, em tempo real, a todo o tipo de informação. O propósito da escola é, neste momento, muito diferente do que era no século passado, uma vez que a sociedade espera que o processo educativo acompanhe, naturalmente, a sua evolução (LeYa Educação, 2019). Por exemplo, como sabemos, existem as chamadas *hard skills* (competências técnicas) e as *soft skills* (competências socio comportamentais). As *soft skills* que vão além do conhecimento técnico são cada vez mais importantes num indivíduo para que este alcance sucesso na sua vida pessoal e profissional.

O estudo exploratório A Missão da Escola (LeYa Educação, pg.7, 2019) lança algumas questões interessantes relativamente a esta temática, como por exemplo: “Em que medida os professores preconizam nas suas ações o que é o quadro normativo?” ou “Em que medida os Encarregados de Educação e os alunos compreendem de facto o papel/missão da escola. Será que esperam da escola mais (ou menos) do que aquilo que é suposto ela dar?”. É neste contexto que a escola, enquanto local que fomenta a aprendizagem e desenvolvimento das competências dos alunos, tem que se ir adaptando e reconfigurando às exigências da atualidade, a fim de proporcionar a todos, de forma equilibrada, as melhores oportunidades educativas (Martins et al., 2017). Sendo deste modo indispensável desenhar um referencial educativo único que tenha em consideração a

diversidade de percursos e que salvaguarde a coesão do sistema de educação público e privado português.

Em Portugal, o documento legal que define os referenciais normativos para as decisões a adotar por atores educativos e por organizações responsáveis pelas políticas educativas é “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, da DGE. Este documento contribui intensamente para a definição da missão da escola e funciona como um guia que fornece orientações no que concerne a decisões educativas a tomar, nos mais variados níveis.

“O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” baseia-se num conjunto de **princípios** (aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade, saber e humanitário), **valores** (liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação) e **áreas de competência** (linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo). Como podemos observar no esquema da **Figura 1**.

Todas estas áreas de competências anteriormente mencionadas são alcançadas através de um conjunto de ferramentas que a escola e os professores utilizam. Por exemplo, os TPC são uma das ferramentas de aprendizagem exploradas, a fim de potenciar e maximizar o aproveitamento e sucesso escolar do aluno, de acordo com os objetivos da missão da escola.

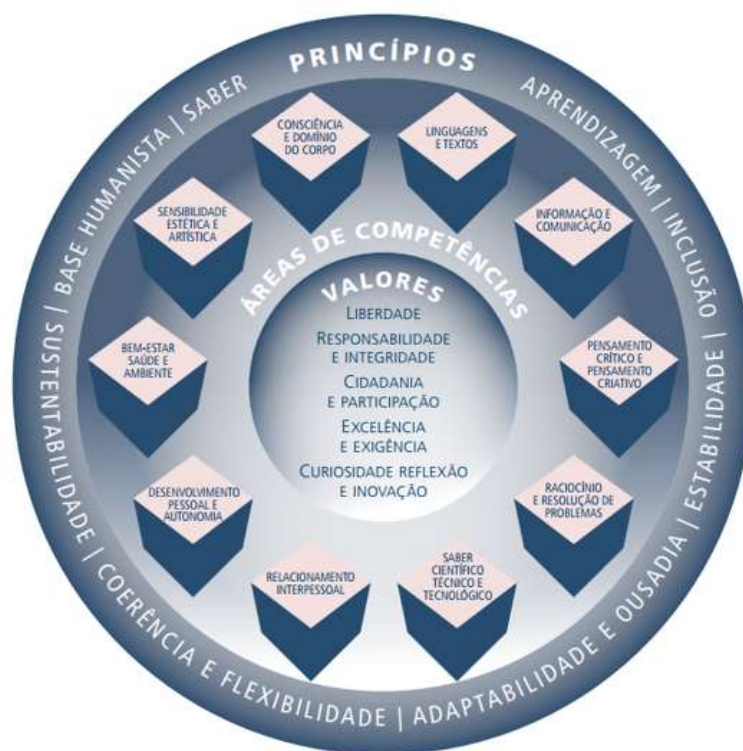


Figura 1: “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (fonte: DGE, 2017)

3. TPC como ferramenta de aprendizagem

3.1 Introdução

Os TPC têm sido um tema constante de debate na educação e as opiniões relativas a este assunto variam muito (Marzano & Pickering, 2007). Apesar de existirem, nas últimas décadas, inúmeros estudos sobre TPC, os autores apresentam uma enorme dificuldade em encontrar uma opinião unânime relativamente aos benefícios e limitações associados ao uso desta ferramenta de aprendizagem (Cooper & Valentine, 2001). Sendo que, muitos manifestam-se a favor dos TPC, enquanto outros se manifestam contra e há até alguns que realçam a inconsistência de dados para tirar qualquer tipo de ilação.

A utilização de TPC como estratégia de aprendizagem nem sempre foi considerada tão pertinente como é nos dias de hoje. Apesar de ser uma prática bastante comum entre as escolas e famílias, atualmente, é um palco de disputa tanto a nível educacional como social (González & Núñez, 2017), uma vez que, ao contrário de muitas pessoas que consideram o TPC muito útil, outras acreditam que pode também potenciar diversas situações menos positivas. Por conseguinte, vamos fazer uma breve contextualização cronológica da literatura sobre a temática “TPC”, a fim de visualizarmos a polaridade de opiniões que tem gerado.

Ao longo das primeiras décadas do século 20, os educadores geralmente acreditavam que o TPC ajudava a criar mentes disciplinadas. Mais tarde, a crescente preocupação de que o TPC interferisse com outras atividades domésticas, provocou algumas reações contra o uso desta ferramenta. No entanto, essa tendência acabou por ser revertida, acompanhada por uma inquietação de que a educação carecia de mais rigor, e as escolas acabaram por ver o TPC como uma solução parcial ideal para o problema. Por volta dos anos 80, a tendência de opiniões reverte novamente e surgem autores, na área da educação e psicologia, a defenderem que o TPC pode ser prejudicial à saúde mental das crianças.

Desde então, estamos perante uma intrigante e curiosa evolução no debate relativo a este tema (Marzano & Pickering, 2007). Os argumentos contra os TPC tornam-se cada vez mais populares e, simultaneamente, diversos estudos suportam evidências crescentes sobre a utilidade desta ferramenta no sucesso escolar dos alunos, quando aplicada de forma adequada e eficaz.

Os atuais decisores políticos, em particular na área da educação, têm esperança que a evidência científica sobre o tema prove resultados positivos ou negativos relativamente aos TPC (Cooper & Valentine, 2001), a fim de

conseguirem tomar decisões claras sobre se irão continuar, expandir ou abandonar a utilização desta ferramenta.

Desta forma, nesta secção vamos abordar vários tópicos que consideramos interessantes para uma melhor compreensão do tema, nomeadamente: (i) qual a definição de TPC; (ii) os seus principais propósitos; (iii) vantagens e desvantagens associadas; (iv) relação entre TPC e um maior aproveitamento escolar; (v) variáveis do TPC importantes a considerar – quantidade, tempo e qualidade; (vi) outros fatores influenciadores; (vii) envolvimento parental; (viii) desenvolvimento de crenças e hábitos; (ix) TPC e auto-regulação.

3.2 Definição de TPC

Em 1989, Cooper encontrou uma definição de TPC harmoniosa a todos: “tarefas atribuídas a alunos por professores, que devem ser realizadas fora do horário escolar”. Esta definição não inclui qualquer tipo de acompanhamento fora da escola ou aulas tutoriais (por exemplo, as famosas “explicações”), atividades extracurriculares (por exemplo, clubes e desportos) ou cursos que tenham conteúdos associados à escola disponibilizados através de livros, internet, televisão ou outros dispositivos tecnológicos (Ramdass & Zimmerman, 2011).

3.3 Propósitos do TPC

Relativamente aos propósitos associados ao TPC, é possível encontrar uma vasta abundância de exemplos em toda a literatura. Cooper et al. (2006) consideraram que os propósitos dos TPC poderiam ser divididos em (a) instrucionais e (b) não-instrucionais.

O objetivo educacional mais comum do TPC é fornecer ao aluno a oportunidade de praticar ou rever matéria que já foi apresentada em sala de aula ou introduzir um novo conteúdo aos alunos, permitindo obter o máximo benefício quando o novo conteúdo for apresentado em aula. Esta ferramenta pode também ser utilizada como extensão de competências, envolvendo a transferência de habilidades aprendidas anteriormente para situações novas ou pode até exigir que os alunos combinem e integrem competências e conceitos diferentes que já aprenderam (propósitos instrucionais). O TPC pode também enquadrar-se noutros objetivos para lá da dimensão educacional, como por exemplo, ser usado para potenciar a comunicação entre pais e filhos (propósito não instrucional).

Desta forma e facilitando a compreensão da diversidade de propósitos de que estamos a falar, Epstein & Voorhis (2001) dividiram os principais objetivos dos TPC nas seguintes categorias: **praticar** (dar aos estudantes a oportunidade de praticar as técnicas ensinadas na escola, de modo a torná-las mais “automáticas”); **preparar** (assegurar que os alunos se sentem preparados para a aula seguinte ou até mesmo para futuras avaliações); **participar** (potenciar uma maior participação na aprendizagem, por exemplo, ao corrigir as tarefas enviadas para casa na aula); **desenvolvimento pessoal** (ajudar a construir a personalidade, perseverança, gestão de tempo ou até mesmo confiança dos alunos); **relação pais-alunos** (fomentar uma comunicação positiva entre os pais e os filhos); **comunicação pais-professores** (permitir aos professores envolverem as famílias nas atividades curriculares dos alunos); **interação entre alunos** (estimular os alunos para trabalharem em conjunto); **relação pública** (demonstrar ao público e aos pais que a escola segue certos padrões e rigorosos programas académicos); e, em certos casos, **castigo** (alguns professores utilizam esta ferramenta com o intuito de corrigir comportamentos desagradáveis ou falta de produtividade dos alunos) (Epstein & Voorhis, 2001). Apesar de todos os

pontos destas categorias parecerem, à primeira vista, fáceis de concretizar, nem sempre estes objetivos são cumpridos com facilidade.

Se o objetivo principal, juntando todas as categorias, é preparar as crianças para as exigências que serão colocadas em níveis de ensino mais elevados e, posteriormente, na futura vida profissional e pessoal, é fundamental colocar um foco no desenvolvimento de competências que ajudem as crianças a tomarem iniciativas próprias relativamente à sua aprendizagem e à capacidade de manter ou recuperar a motivação quando ela tende a escassear (Bempechat, 2004). Comprovando assim, a importância da promoção e desenvolvimento dos processos auto-regulatórios (Corno, 2000) nas crianças.

Ainda no que concerne aos propósitos do TPC, é interessante avaliar as opiniões dos pais e alunos. Num estudo realizado numa escola primária espanhola (González & Núñez 2017), a maioria dos alunos entrevistados (cerca de 77%) pensa que o TPC tem como objetivo melhorar o processo de aprendizagem e 35% considera que serve para ter melhores notas. A maioria dos pais (94%) também concorda que a principal função do TPC é desenvolver a aprendizagem dos alunos e 81% considera que aumenta os resultados dos seus filhos. Para além disso, muitos pais acreditam que o TPC ajuda a desenvolver capacidades de estudo. Na verdade, a maioria dos autores que abordam esta temática suportam a opinião de que o principal objetivo desta ferramenta é, efetivamente, potenciar os resultados escolares dos alunos. Concluindo, Vaterott (2010, citado em González & Núñez, 2017) afirmou que os melhores TPC são aqueles que têm o seu propósito muito bem definido.

3.4 TPC como emprego das crianças

Como é de conhecimento comum, o TPC cria uma situação onde a criança deve completar as tarefas atribuídas após algum treino/introdução inicial em sala de

aula, sob uma supervisão mínima (Corno & Xu, 2004), tendo como base a ideia de que completar estas tarefas leva os alunos mais longe no seu percurso escolar.

Tal como o que acontece num emprego ou local de trabalho, quando as crianças conseguem realizar o TPC cada vez com mais eficácia e sucesso e passam de iniciantes para peritos na realização destas tarefas, elas estão a demonstrar um maior sentido de responsabilidade e uma melhor gestão de tarefas. De certa forma, uma das vantagens dos TPC, é que preparam os alunos para o emprego que terão um dia, ao desenvolverem certas aptidões e competências de gestão de tempo para um futuro trabalho remunerado.

Nos primeiros anos de escolaridade, os professores solicitam o TPC com o objetivo de começar a desenvolver hábitos de trabalho e auto-gestão dos seus alunos. Mais tarde, os alunos começam a ganhar sentido de responsabilidade perante as tarefas solicitadas, começando até a apontar os deveres de casa nos seus calendários e agendas (Corno & Xu, 2004). Começar a criar agendas é um ótimo ponto de partida para a preparação de um futuro emprego.

Corno & Xu (2004) recorrem à metáfora de que o TPC funciona como o emprego das crianças, suportando a ideia de que o TPC projeta importantes competências nos alunos (muito valorizadas no atual mercado de trabalho), que irão potenciar o seu sucesso profissional. Na verdade, existem muitas semelhanças entre os TPC e as tarefas realizadas num trabalho remunerado e na forma como os alunos/empregados vivenciam essas experiências.

Tanto as crianças na escola como os adultos num emprego devem saber gerir o espaço, tempo, concentração e outros recursos motivacionais e ambos necessitam de saber enfrentar dificuldades comuns, como é o caso de distrações, confusão, desinteresse, cansaço e frustração (Corno & Xu, 2004). Ou seja, realizar com sucesso os TPC potencia o sucesso escolar dos alunos, tal como, numa perspetiva de trabalho remunerado, realizar as tarefas eficiente e eficazmente

potencia os trabalhadores a atingirem os objetivos e metas estabelecidos, quer por eles mesmos quer pelo empregador.

3.5 Vantagens e Desvantagens do TPC

Vamos agora introduzir uma das mais entusiasmantes discussões que serão abordadas neste trabalho: quais os efeitos positivos e negativos associados à realização de TPC.

Por um lado, um aluno que participe na atividade de realizar o TPC irá melhorar e potenciar a qualidade das atividades de correção da tarefa, retirando assim o máximo proveito da ferramenta. Para além disso, irá também beneficiar os outros alunos, pois ajuda a criar discussão e permite o esclarecimento de dúvidas (que possivelmente os outros alunos também têm) em sala de aula (Corno, 2000). Desta forma, sempre que o aluno realiza o TPC está a afetar positivamente, não só o seu aproveitamento escolar, como também o aproveitamento dos restantes colegas em sala de aula.

Para além do impacto direto que a realização do TPC tem nos resultados escolares, os alunos que se envolvem e cumprem a realização destas tarefas estão a desenvolver um conjunto de competências que serão cruciais nas mais variadas dimensões da vida (escolar, profissional, social e familiar).

Adicionalmente, o TPC é um veículo fundamental através do qual as crianças se transformam em alunos e futuros adultos mais desenvolvidos. Esta ferramenta de aprendizagem prepara os alunos para enfrentarem tarefas cada vez mais complexas (Education Next, 2019) e providencia a experiência necessária às crianças para que estas desenvolvam atitudes positivas no que diz respeito ao aproveitamento escolar, tal como aprenderem a criar estratégias para saber ultrapassar dificuldades, desafios, erros e obstáculos (Bempechat, 2004).

Por outro lado, as preocupações e efeitos negativos inerentes à prática de TPC são também muito comuns. Debates sobre a eficácia do uso desta ferramenta aumentaram ao longo das últimas décadas, e o seu valor é interrogado contra os possíveis impactos negativos na vida familiar e no bem-estar das crianças (Education Next, 2019). Assim, muitos autores sublinham a frustração, o *stress*, menos tempo para outras atividades, conflitos familiares e desinteresse como potenciais efeitos negativos dos TPC (González & Núñez, 2017).

É constante os alunos sentirem sentimentos de falta de auto-eficácia, o que poderá levar a sérios problemas no futuro, como por exemplo, causar um comportamento crónico de evitar tarefas como esta (Corno, 2000). Outra situação que pode ocorrer é quando os alunos são sobrecarregados com tarefas e ficam de tal forma desorientados que acabam por não conseguir tomar qualquer ação em relação a isso e conseqüentemente desistem (Kuhl, 1985, citado em Corno, 2000).

Contrariamente à frustração, existe também o sentimento de aborrecimento e tédio (o mais comum nos alunos), que provoca falta de foco e motivação, levando a que distrações do ambiente externo se tornem mais apelativas (Corno, 2000). É importante que os alunos se esforcem e que gostem da experiência de aprendizagem ou até mesmo da sensação de conquista que sentem após terminarem a realização da tarefa com sucesso e não porque sentem necessidade de aprovação dos pais e dos professores ou até mesmo para verem resultados nas notas.

Alguns dos estudos contra os TPC, defendem a ideia de que esta ferramenta contribui para um estilo de vida mais competitivo que sobrevaloriza o trabalho em detrimento do bem-estar pessoal (Marzano & Pickering, 2007). Dando especial foco para os alunos económica e socialmente mais desfavorecidos que acabam por ser penalizados pois o seu ambiente fora da escola não lhes permite realizar as tarefas em condições adequadas, ou porque têm responsabilidades e tarefas domésticas ou porque não têm recursos em casa (Kralovec & Buell, 2001,

citado em Gifford & Gifford, 2004). Desta forma, o TPC pode reforçar as desigualdades sociais subjacentes à falta de equidade na distribuição de recursos educacionais.

Cooper & Valentine (2001) sugerem uma divisão das vantagens e desvantagens associadas à utilização do TPC por categorias, como podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1: Vantagens e Desvantagens dos TPC (fonte: Cooper & Valentine, 2001)

Efeitos Positivos	Efeitos Negativos
Benefícios académicos imediatos	Insatisfação
<ul style="list-style-type: none"> - melhor retenção do conhecimento - melhor compreensão - melhor pensamento crítico e processamento de informação - enriquecimento do currículo 	<ul style="list-style-type: none"> - desinteresse, desmotivação e aborrecimento - cansaço, stress e frustração - falta de tempo para outras atividades extracurriculares e de lazer
Benefícios académicos a longo-prazo	Interferência parental
<ul style="list-style-type: none"> - saber aprender fora da escola - criar pensamentos positivos sobre a escola - melhorar hábitos e competências de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - pressão e controlo dos pais para terminar as tarefas - conflitos familiares
Benefícios não académicos	Comportamentos desonestos
<ul style="list-style-type: none"> - determinação - auto-disciplina - organização de tempo - sentido de responsabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - copiar de outros colegas - ter ajuda através de explicações

- autonomia	
Aumento de envolvimento parental na vida escolar dos filhos	Desigualdades Sociais

3.6 TPC e Auto-Regulação

Tal como mencionámos anteriormente, o TPC desenvolve outras dimensões importantes no aluno para além dos seus resultados escolares, nomeadamente competências auto-regulatórias. O que é a auto-regulação?

A auto-regulação envolve uma série de competências tais como a capacidade de monitorizar o próprio desempenho e fazer um consequente ajuste de estratégias; avaliar o próprio nível de motivação e interesse e perceber de forma realista as próprias aptidões; aprender a trabalhar autonomamente; ter capacidade de gerir espaço, tempo e ambiente a fim de criar as condições propícias para aprender/trabalhar (por exemplo: eliminando distrações) (Education Next, 2019).

Um estudo realizado a alunos do 5º ano (Ramdass & Zimmerman, 2011) provou que realizar TPC desenvolve e potencia características auto-regulatórias nos alunos e no seu sucesso escolar. Por esta razão, os alunos que adotam um processo auto-regulatório ao realizar o TPC são, geralmente, mais motivados e alcançam melhores resultados do que os alunos que não utilizam qualquer estratégia ou que não apresentam uma boa capacidade auto-regulatória (Ramdass & Zimmerman, 2011).

Crianças que fazem o TPC fora da escola desenvolvem uma aptidão para o trabalho académico através da prática extra e são responsáveis por regular o seu próprio comportamento (Corno, 2000), tornando o TPC numa forma clássica de

aprendizagem auto-regulada (Trautwein & Köller, 2003, citado em Ramdass & Zimmerman, 2011).

Em suma, a auto-regulação é um processo pelo qual os indivíduos organizam e gerem de forma consistente os pensamentos, emoções, comportamentos e ambiente a fim de atingir objetivos traçados. Os alunos definem metas, selecionando e utilizando estratégias, controlando o desempenho e refletindo sobre os resultados de aprendizagem (Ramdass & Zimmerman, 2011). Logo, estas capacidades auto-regulatórias são importantes não só nas componentes que já falámos anteriormente, como também no futuro profissional, independentemente da profissão.

3.7 Relação entre TPC e aproveitamento escolar

Será que o TPC está realmente relacionado com o aproveitamento escolar dos alunos? Os autores têm vindo a fazer grandes esforços para perceber melhor a relação entre TPC e resultados (Ramdass & Zimmerman, 2011). Existem inúmeros estudos correlacionais nesta área de pesquisa e, na verdade, a evidência comprova que a utilização de TPC está positivamente associada a um melhor desempenho dos alunos (Education Next, 2019).

A pesquisa suporta a ideia de que os alunos que realizam TPC atingem, efetivamente, mais resultados do que aqueles que não fazem as tarefas (Cooper & Valentine 2001). O envolvimento do aluno foi positivamente associado a resultados de aprendizagem desejáveis, em particular, no que concerne a pensamento crítico e melhores notas (Lynch et al., 2019). Sendo que, quanto mais elevado for o nível de escolaridade, mais importante é a realização de TPC (Cooper & Valentine, 2001).

Como já vimos anteriormente, apesar de serem vários os possíveis efeitos negativos subjacentes à realização de TPC, Marzano & Pickering (2007)

defendem vivamente que será um desperdício não fazer uso desta poderosa ferramenta educativa, visto que a maioria da literatura comprova que o TPC é, inquestionavelmente, uma estratégia que fornece aos alunos a formação e treino necessários para desenvolver competências, crenças, hábitos e comportamentos de desempenho e aproveitamento (Bempechat, 2004) que, conseqüentemente, irão potenciar o seu sucesso escolar (Rosário et al., 2019).

O TPC desempenha igualmente um papel crítico no desenvolvimento, a longo prazo, da capacidade das crianças criarem motivação. Desta forma, é importante sublinhar os avanços na pesquisa sobre desempenho associado à motivação, que nos fornecem uma compreensão mais profunda de como a motivação dos alunos na escola influencia o seu futuro sucesso escolar (Bempechat, 2004). Ou seja, o desempenho está fortemente associado a emoções e crenças que fomentam, no futuro, determinados tipos de comportamentos de desempenho.

Concluindo, é crucial que se continuem a realizar estudos nesta área de investigação, a todos os níveis de ensino (Ramdass & Zimmerman, 2011), para que os alunos possam reconhecer a relação entre TPC e melhorias no seu processo de aprendizagem.

3.8 Variáveis de TPC importantes a considerar: Quantidade, Tempo e Qualidade

O TPC pode oscilar consoante diversas variáveis, como por exemplo, quantidade, área de competências, propósito, tempo, tipologia ou qualidade (Cooper et al., 2006). Sendo que nos iremos focar na quantidade, tempo e qualidade.

No que diz respeito à variável **quantidade**, esta é uma questão muito complexa. Atribuir mais TPC aos alunos é muitas das vezes uma estratégia dos professores quando pretendem ver resultados imediatos. No entanto, alunos que

por si só já não fazem as tarefas que são solicitadas, não irão trabalhar mais só porque têm mais TPC atribuídos pelos professores (Epstein & Voorhis, 2001). Na verdade, demasiados TPC podem sobrecarregar os alunos e conseqüentemente diminuir a eficácia da ferramenta ou até mesmo tornar-se contraproducente (Marzano & Pickering 2007). O que nos leva a concluir que não há uma quantidade ótima de TPC (Cooper, 2000).

Num estudo que avalia as opiniões dos pais e alunos sobre este tema (González & Núñez, 2017), a maioria dos pais e dos alunos concordam que não existe muita quantidade de TPC solicitados. No entanto, cerca de 30% dos alunos manifesta o seu desagrado pela quantidade de tarefas e realça a falta de motivação que isso provoca. Apesar de não representar a maioria, esta percentagem deve ser melhorada e a falta de motivação que os alunos sentem deve ser combatida.

Relativamente ao **tempo** que os alunos passam a realizar TPC, é importante salientar que mesmo que exista pouca quantidade de tarefas solicitadas pelos professores, isso não quer necessariamente dizer que os alunos passem pouco tempo a concretizar estes deveres (González & Núñez, 2017).

Adicionalmente, as crianças que passam mais tempo a realizar TPC não são diretamente mais eficazes e produtivas e não terão melhores resultados do que as que passam menos tempo (Chen & Stevenson, 1989). Até pelo contrário, um estudo de Epstein & Voorhis (2001) descobriu que, em média, os alunos que apresentam níveis de competências mais baixos precisam de mais tempo para completar as tarefas. Além disso, os pais de alunos com menos capacidades relataram que perdem muito mais tempo a dar suporte aos seus filhos, aquando a realização das tarefas. Portanto, é importante que os professores solicitem TPC tendo em consideração as competências dos seus alunos e o tempo que irão precisar para realizar as tarefas.

Muitos são os autores, nomeadamente Cooper, Robinson & Patall (2006) que alertam os professores para terem cuidado e não sobrecarregarem os alunos com TPC, sugerindo que o desenho da tarefa deve ser realista no que diz respeito à sua quantidade e dificuldade e na autonomia que cada aluno possui para realizar determinadas tarefas. Dito isto, Marzano & Pickering (2007) concluem que:

- (i) 5 a 10 minutos por disciplina é o tempo apropriado para os alunos até ao 4º ano;
- (ii) 30 a 60 minutos por disciplina para os alunos até ao 9º ano;
- (iii) para os alunos do ensino secundário e superior, o tempo apropriado por disciplina vai, naturalmente, aumentando.

Note-se que o tempo que os alunos passam a concretizar TPC está indiscutivelmente vinculado à variável **qualidade** e ao papel que os professores desempenham no desenho da tarefa, pois estes não se limitam apenas a prescrever TPC aos alunos, os professores desenham e estruturam o TPC (Epstein & Voorhis, 2001).

A pesquisa tem provado que, de facto, o TPC pode ser uma ferramenta benéfica se os professores conseguirem utilizar o seu conhecimento para desenhar e estruturar as tarefas da melhor forma possível (Cooper, 2000). Mas afinal o que significa um TPC de alta qualidade?

Em primeiro lugar, as tarefas devem ser autênticas e práticas, permitindo aos alunos lidarem e pensarem em situações relevantes para o mundo real (Education Next, 2019). As tarefas devem ter um propósito bem definido e devem ser realistas no que diz respeito ao tempo que o aluno demorará a realizá-las. Os professores só devem solicitar um TPC quando existe um motivo bem definido de que este será benéfico e importante para a aprendizagem dos alunos (Marzano & Pickering, 2007). Se as tarefas forem interessantes e as crianças perceberem que são úteis, esta prática irá certamente facilitar e potenciar o aproveitamento no processo de aprendizagem (Chen & Stevenson, 1989). Realçando que não faz

qualquer tipo de sentido solicitar a realização de TPC apenas por uma questão de rotina, tradição ou política.

Em segundo lugar, as tarefas devem ser atribuídas cuidadosamente e com diretrizes claras para não criarem uma dúvida desnecessária ao aluno e devem adicionalmente ser feitas algumas sugestões de como realizar as tarefas para os alunos se sentirem motivados pois já têm um ponto de partida (Education Next, 2019).

Em terceiro lugar, O TPC deve ser desafiante a fim de permitir ao aluno a sensação de conquista quando ultrapassa as dificuldades (Education Next, 2019). Um certo grau de complexidade é importante para os alunos se sentirem desafiados e posteriormente motivados, destacando a importância de desenhar TPC que ofereçam aos alunos oportunidades apropriadas para experimentarem o sucesso (Lynch et al., 2019). Mas atenção, demasiada complexidade pode levar os alunos a um sentimento de frustração. Evidência suporta que o envolvimento do aluno no TPC, medido através da sua vontade de completar a tarefa, diminui com o aumento no nível de dificuldade da mesma (Lynch et al., 2019).

Adicionalmente, o feedback que o professor dá em sala de aula, após a realização do TPC é também essencial para incentivar a motivação e interesse dos alunos para realizarem as tarefas (González & Núñez, 2017) e por conseguinte, crucial para maximizar o aproveitamento desta ferramenta de aprendizagem.

No ensino básico, os professores podem e devem fornecer aos seus alunos sugestões explícitas sobre como se envolverem em comportamentos eficazes ao realizar o TPC, como por exemplo, como organizar o espaço de trabalho, como estabelecer prioridades, como gerir o tempo e esforço, como evitar distrações e por fim, como controlar e equilibrar a motivação e outras emoções associadas (Ramdass & Zimmerman, 2011). Por outras palavras, os professores podem e devem aproveitar a prática desta ferramenta de aprendizagem para incentivar e cultivar nos seus alunos comportamentos auto-regulatórios, cujas vantagens,

como já mencionámos previamente no trabalho, serão vitais para o seu sucesso pessoal, académico e profissional.

O TPC tem sido um tópico de elevada pesquisa, mas relativamente poucos estudos se focam no papel do professor no processo (Epstein & Voorhis, 2001). Elaborar o TPC exige que os professores considerem os objetivos, o formato e outros elementos que vão envolver os alunos e ajudá-los a ter sucesso. Além disso, as tarefas não refletem apenas o conhecimento do professor sobre os conteúdos mas também a sua compreensão das capacidades, competências e necessidades dos seus alunos e as características dos seus contextos familiares.

Se a forma como as tarefas são desenhadas e estruturadas apresentar fraca qualidade e pouco propósito, o TPC pode acabar por se tornar numa rotina repetitiva e aborrecida (Chen & Stevenson, 1989). Certamente, TPC desenhados inapropriadamente podem ter muito pouco ou até mesmo nenhum benefício para os alunos, sendo que alguns autores suportam a ideia de poder ser prejudicial (Marzano & Pickering, 2007).

Para concluir, de forma a melhorar a qualidade do desenho do TPC, administradores escolares devem considerar a formação de professores, abordando modelos de tarefas e pesquisas relacionadas, discutindo características do TPC e a sua influência nos comportamentos dos alunos e desempenho escolar (Rosário et al., 2019). Tal formação e treino aumentaria o conhecimento e eficácia dos professores e criaria crenças positivas para desenvolver práticas de TPC mais adequadas para as necessidades dos seus alunos, atribuindo, esperançosamente, TPC de alta qualidade.

3.9 Outros fatores que influenciam a realização do TPC

Para além de todas as questões que já abordámos, existem outros aspetos relacionados com o TPC que são igualmente importantes no que diz respeito a

encorajar os alunos e dar-lhes condições para realizar as tarefas (Epstein & Voorhis, 2001).

Os tempos estão a mudar e os TPC envolvem situações nas mais diversas dimensões da vida: social, cultural, económica e educacional (Corno, 2000). A recente conceptualização de TPC não se refere apenas a uma simples tarefa académica, mas sim a uma tarefa que mistura e influencia, simultaneamente, a dinâmica dos indivíduos, das famílias e das comunidades educativas. Está na altura de olhar de forma diferente para o TPC e ir além do debate sobre os seus benefícios no que toca a sucesso escolar, pois o TPC é um ótimo exemplo de uma situação em que inúmeros aspetos da sociedade influenciam não só o processo como os resultados.

Os fatores influenciadores a que nos referimos são, essencialmente, o contexto familiar, social e económico de cada aluno (Epstein & Voorhis, 2001). Pois as circunstâncias sob as quais os alunos realizam o TPC são fundamentais para definir como vão sentir e vivenciar essa experiência.

Por um lado, quando as circunstâncias são as certas, não só o aproveitamento do aluno é potenciado como as crianças podem até retirar algum tipo de satisfação ao realizar a tarefa. Por outro lado, se o aluno não tiver um ambiente propício que crie condições de trabalho ou não tiver recursos quer humanos quer físicos, esta ferramenta de aprendizagem não trará qualquer benefício ao aluno (Corno, 2000), podendo até criar situações prejudiciais, como já mencionámos anteriormente, ao enfatizar as desigualdades sociais entre alunos.

3.10 Envolvimento Parental

A propósito do contexto familiar que influencia o envolvimento dos alunos na realização do TPC, vamos agora abordar um tópico decisivo nesta temática: a influência e a participação dos pais na realização destas tarefas.

O envolvimento parental também desempenha um papel crucial no sucesso do uso desta ferramenta de aprendizagem, no entanto, de salientar que este envolvimento depende das características específicas e únicas de cada criança (Chen & Stevenson, 1989), tanto a nível cognitivo como emocional. O TPC acaba por ser um conector inevitável entre casa e escola.

Jones (1995, citado em Epstein & Voorhis, 2001) identifica quatro maneiras dos pais se envolverem com os filhos nos TPC: (i) valorizar, (ii) controlar, (iii) auxiliar e (iv) fazer o TPC. Ou seja, (i) os pais que valorizam o TPC e transmitem isso aos seus filhos como uma tarefa importante para aumentar o aproveitamento escolar; (ii) os pais que controlam e monitorizam se os filhos fazem ou não os TPC; (iii) os pais que auxiliam e ajudam os filhos, tirando, por exemplo, dúvidas pontuais; e por fim, (iv) os pais que acompanham toda a realização da tarefa.

Apesar de muitos pais acompanharem o momento de realização do TPC dos seus filhos quase na sua totalidade, a evidência comprova que os pais jamais deverão fazer as tarefas (Epstein & Voorhis, 2001), pois o TPC é única e exclusivamente responsabilidade dos filhos.

A literatura indica que, atualmente, o envolvimento parental na realização do TPC é fortemente influenciado pela experiência educacional e grau de escolaridade dos pais, pelas competências emocionais e cognitivas dos alunos, pelo nível de ensino em que os filhos se encontram e pelas práticas e atitudes dos professores (Epstein & Voorhis, 2001).

No que diz respeito à experiência educacional, a pesquisa relata que a maioria dos pais sabem que devem pelo menos controlar a realização dos TPC dos seus filhos e reconhecem a importância desta ferramenta como uma parte importante da escolaridade (Epstein & Voorhis, 2001). No entanto, os pais com maior grau de habilitações académicas apresentam mais facilidade em ajudar os filhos, quer porque já têm essas crenças incutidas, quer porque dominam melhor os conteúdos.

Relativamente às competências das crianças e ao nível de ensino em que se encontram, os pais de crianças mais novas estão geralmente mais envolvidos na realização do TPC, não só porque alunos em níveis de escolaridade mais baixos necessitam de mais ajuda (visto que ainda não apresentam grande grau de autonomia), como também porque os pais conseguem acompanhar os conteúdos (Epstein & Voorhis, 2001). Pais de alunos mais velhos relatam que se sentem cada vez menos capazes de ajudar nestas tarefas.

No que concerne às práticas e atitudes dos professores, para que os pais se possam envolver de forma oportuna e positiva na realização do TPC, é necessário e fundamental que os professores desenhem tarefas que permitam esse tipo de envolvimento (Epstein & Voorhis, 2001). Adicionalmente, a pesquisa mostra que o envolvimento dos pais também acaba por beneficiar os professores, sendo portanto uma relação em que todos recebem benefícios. Os professores gostam de sentir que os pais estão envolvidos na educação dos seus filhos e isso é uma motivação para continuar a investir nas crianças; as crianças beneficiam da ajuda dos seus pais na realização das tarefas; e os pais criam oportunidades para interagirem com os seus filhos num contexto educativo.

Porém, alguns pais manifestam a sua falta de preparação para ajudar os filhos, sendo que o seu esforço acaba por causar cansaço, frustração e *stress*. Desta forma, Marzano & Pickering (2007) levaram a cabo alguns estudos com o objetivo de compreender em que circunstâncias, o envolvimento parental pode aumentar o aproveitamento associado à realização de TPC e recomendam tarefas interativas onde: (1) os pais tenham recebido diretrizes claras definindo o seu papel; (2) os professores não podem esperar que os pais dominem os conteúdos abordados no TPC ou que tenham a capacidade de ensinar; (3) os pais devem fazer perguntas aos seus filhos, relacionadas com a matéria do TPC, para que os alunos consigam esclarecer e resumir o que aprenderam.

Paralelamente, uma excelente estratégia para envolver os pais na realização de TPC é os alunos mostrarem aos pais os trabalhos escritos que desenvolveram em sala de aula, o que proporciona o aluno explicar aos pais em que consiste o trabalho e abordar novamente os conteúdos ou então fazerem pequenas entrevistas aos pais sobre a sua opinião relativa a um determinado tema para futura discussão em sala de aula (Marzano & Pickering, 2007). Este tipo de atividades fazem com que os alunos e os pais ou outros membros da família se envolvam em conversas que se relacionam com o currículo escolar dos alunos, expandindo de uma forma subtil a sua aprendizagem, visto que são conversas agradáveis, sem pressão e genuínas, ao invés de tarefas formalmente estruturadas.

3.11 Papel dos pais e professores no desenvolvimento de crenças que potenciem a motivação nas crianças

Nos últimos anos, vários avanços têm contribuído para uma melhor compreensão da motivação em crianças e jovens (Bempechat, 2004). O desempenho alcançado através da motivação é agora entendido como uma combinação de crenças, atitudes e emoções que influenciam o desempenho dos alunos na escola. Incluindo as perceções dos alunos sobre as causas dos seus sucessos e fracassos, as suas expectativas e padrões de desempenho, a sua confiança e a sua capacidade de criar crenças certas sobre a natureza do conhecimento e da inteligência.

A maioria dos alunos tem ideia de que o seu sucesso ou fracasso na escola podem resultar principalmente do seu esforço (ou falta dele), das suas competências (ou falta delas) e de fatores externos como sorte (ou azar) ou até mesmo facilidade (ou dificuldade) das tarefas (Bempechat, 2004). Por exemplo, uma aluna que acredita ter falhado no teste de matemática porque só estudou à

última da hora provavelmente irá sentir-se envergonhada e no próximo teste irá estudar com maior antecedência (pois ela sabe que o fracasso se deveu a falta de empenho). Ao contrário de um aluno que acredita ter falhado no teste porque simplesmente não é bom a matemática (tem falta de competências/aptidões para o resolver), esse aluno provavelmente irá sentir-se incompetente e frustrado e portanto não verá qualquer tipo de benefício em estudar para o próximo teste. O importante a retirar destes exemplos é que estas perceções e atitudes negativas sobre a aprendizagem podem ser manipuladas através de intervenção cuidadosa dos pais, professores e outros membros da comunidade educativa.

Sabemos que as crenças dos pais sobre a aprendizagem têm uma significativa influência no desenvolvimento das crenças das crianças sobre o que é necessário para ter sucesso na escola e qual o empenho e esforço necessários. O mesmo se aplica à escola e professores, que são igualmente influenciadores no desenvolvimento das crenças dos alunos sobre aproveitamento e sucesso escolar (Bempechat, 2004). Os efeitos de baixas expectativas por parte dos pais e professores irão automaticamente resultar num desempenho inferior, falta de motivação e perceção das aptidões abaixo da realidade por parte dos alunos (Bempechat, 2004).

O facto de os pais participarem numa variedade de atividades diárias com as suas crianças (leitura, visitas a museus, tarefas domésticas, etc...) permite-lhes ajudar a promover o desenvolvimento intelectual dos seus filhos através de práticas de socialização motivacional, como por exemplo incutirem a crença no valor do empenho e esforço e ensinarem a tolerar erros e contratempos (Bempechat, 2004).

O envolvimento dos pais no desenvolvimento de crenças assume diferentes formas. (1) o seu comportamento evidente (ao ir a eventos escolares); (2) o seu investimento pessoal (mostrar aos filhos que gostam da escola); ou (3) através de apoio intelectual e cognitivo (ajudar a realizar TPC). Todas estas formas de

envolvimento servem para comunicar aos filhos de uma forma ténue as suas crenças sobre a escola e como a escola é valorizada em casa (Bempechat, 2004).

Todos os estudos associados a esta temática abordam o desenvolvimento de competências motivacionais, incluindo, responsabilidade, confiança, persistência, definição de metas e planeamento (Bempechat, 2004), ou seja, todas as competências que os alunos precisam cada vez mais à medida que vão subindo de grau de escolaridade.

As crianças precisam de saber que os seus professores e pais acreditam na sua capacidade de adquirir conhecimentos e dominar novas competências, especialmente quando são confrontados com contratemplos e obstáculos. Portanto, sob a orientação de adultos que desafiam o seu crescimento intelectual, O TPC fornece aos alunos a formação e o treino que eles necessitam para desenvolver crenças e comportamentos de desempenho e aproveitamento.

Concluindo, os pais são considerados os primeiros educadores/professores dos seus filhos, e as suas crenças relativamente à escola e à educação têm uma influência gigante nas perceções e opiniões que as crianças desenvolvem sobre o valor da escola e da educação. A maioria dos pais ajuda na realização de TPC por meio de incentivar os seus filhos a criarem rotinas de estudo e trabalho, eliminando distrações, comunicando expectativas que têm relativamente ao sucesso escolar e encorajando a realizarem as tarefas nas condições onde são mais produtivos (Education Next, 2019). Tudo isto ajuda a desenvolver e potenciar competências de auto-regulação, sendo esta, como já falámos, uma ferramenta crítica para o sucesso de qualquer individuo nos dias de hoje.

Capítulo 2

Metodologia

1. Introdução

Na primeira parte do trabalho, foram apresentadas as principais linhas teóricas de investigação patentes na literatura sobre os TPC e analisados alguns dos modelos propostos por diferentes investigadores no que diz respeito a esta temática.

O capítulo de metodologia deste trabalho vai ser dividido em 2 partes:

- i. desenvolvimento da metodologia do estudo de campo para avaliar o impacto dos TPC na motivação e sucesso escolar do aluno (recolha de dados primários);
- ii. metodologia utilizada na análise de dados secundários obtidos no estudo exploratório “A Missão da Escola” (análise de dados secundários).

2. Desenvolvimento da metodologia do estudo para avaliar o impacto dos TPC na motivação e sucesso escolar do aluno

2.1 Intencionalidades do estudo

O estudo de caso realizado conta com uma abordagem de análise qualitativa, visto que tem como principal objetivo explorar um caso da vida real, através da recolha de dados primários.

A nossa investigação envolve fundamentalmente a elaboração de um instrumento para recolha de informação relativa às três etapas do processo do TPC, sendo a primeira a preparação e prescrição das tarefas por parte do professor, seguida da segunda etapa, que inclui a realização e finalização das tarefas por parte dos alunos e, por fim, a última e terceira etapa que se foca, essencialmente, no controlo da realização das tarefas e respetivo feedback dado aos alunos.

O principal propósito do instrumento assenta em 2 dimensões cruciais, cujo foco é compreender de uma forma mais detalhada: (i) quais as estratégias e práticas utilizadas pelos professores quando recorrem ao uso desta ferramenta de aprendizagem e quais as expectativas que têm no impacto que terão no aproveitamento escolar do aluno; e (ii) quais as perceções de dificuldade, empenho e utilidade que os alunos têm relativamente ao TPC, de modo a compreender se poderá existir alguma ligação entre essas mesmas perceções e a sua motivação. Sendo o objetivo final do estudo a análise comparativa de todas estas variáveis e perceber se existe, efetivamente, alguma relação positiva entre as mesmas. Adicionalmente é relevante comparar estas informações com alguns dados sociodemográficos dos alunos, professores e encarregados de educação.

2.2 Procedimentos, Participantes e Técnicas de Recolha de Informação

Inicialmente foi efetuado um vasto número de contactos via telefone e correio eletrónico com elementos responsáveis pelas direções de diversas escolas, onde foi explicado superficialmente o âmbito e o propósito do estudo a realizar.

Após algumas escolas terem demonstrado interesse no estudo, foram realizadas algumas reuniões pessoalmente com os respetivos membros da direção, onde toda a informação foi exposta de uma forma mais detalhada e os instrumentos de recolha de informação foram pela primeira vez apresentados.

Após a resposta final e respetiva autorização dos responsáveis da escola para colaborar com o estudo, foi solicitado que escolhessem um ou mais professores que lecionassem o 8º ano de escolaridade, entre as seguintes disciplinas: Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Inglês, Espanhol, Francês ou Físico-Química. A escolha do 8º ano de escolaridade para a realização do estudo deveu-se, essencialmente, à maturidade que os alunos já começam a desenvolver nesta idade, o que leva a uma maior honestidade e ponderamento ao responder às questões solicitadas.

Posteriormente e já com os educadores devidamente selecionados pela direção, iniciaram-se as reuniões com os professores que estariam envolvidos no processo, a fim de apresentar com uma maior profundidade os instrumentos de recolha de informação e etapas a seguir.

Ou seja, no total foram levadas a cabo 3 reuniões formais (uma primeira reunião apenas com os elementos da direção; e as restantes com os elementos da direção e os professores envolvidos, sendo que a última reunião realizou-se somente com o intuito de entregar todos os materiais necessários para a recolha de informação, em formato de papel).

Estas reuniões decorreram ao longo do 1º Período do ano letivo 2020/2021, de forma a conseguir que a aplicação dos instrumentos de recolha de informação começasse imediatamente no início do 2º Período do mesmo ano letivo, uma vez que o estudo se aplicaria durante o 2º Período (entre o primeiro e último dia de aulas).

Relativamente aos participantes, apenas uma escola do distrito de Leiria aceitou colaborar. Participaram no estudo 32 indivíduos - 30 alunos e 2

professores - distribuídos por 2 turmas do 8º ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, nas disciplinas de Matemática e Geografia.

Os professores ficaram responsáveis por entregar, no final do 2º Período, os 5 instrumentos de recolha de informação (estes instrumentos são uma adaptação dos utilizados por Mourão da Silva (2009)), sendo eles (ver Apêndice I):

- Ficha Dados Pessoais do Aluno e respetivo Encarregado de Educação
- Ficha Dados Pessoais do Professor
- Ficha_TPC_Aluno
- Ficha_TPC_Professor
- Ficha Dados relativos à Avaliação dos Alunos

Relativamente aos instrumentos utilizados por Mourão da Silva (2009), os instrumentos desenvolvidos para o nosso trabalho são uma adaptação dos mesmos. Mourão da Silva (2009) direcionou o seu trabalho no sentido de avaliar em que medida as características auto-regulatórias dos alunos influenciam o seu desempenho/motivação na realização do TPC. O objetivo do nosso trabalho não tem como foco as características auto-regulatórias dos alunos mas sim avaliar questões mais genéricas associadas às opiniões dos professores e alunos sobre os TPC e em que medida essas opiniões interferem com o desempenho/motivação dos alunos na realização das tarefas. Dito isto, adaptámos os instrumentos de Mourão da Silva (2009), retirando as questões sobre o processo auto-regulatório e acrescentando algumas questões sobre as opiniões gerais dos participantes sobre TPC. Na secção seguinte deste trabalho (secção 2.3 Variáveis em análise) as variáveis que foram introduzidas e acrescentadas aos instrumentos de Mourão da Silva (2009) estão devidamente sinalizadas.

Por fim, foi pedido aos professores que seguissem as seguintes orientações:

- a) preencher as Fichas de Dados Pessoais do Aluno e respetivo Encarregado de Educação e as Fichas de Dados Pessoais do Professor. Estas fichas incluem também, para além dos dados pessoais, algumas

questões gerais relacionadas com a opinião que têm sobre os TPC e o seu impacto na motivação do aluno e conseqüente sucesso escolar.

- b) por cada TPC prescrito, durante o período em análise, os alunos devem responder a um diário de TPC (Ficha_TPC_Aluno), após a realização das tarefas. Neste diário de TPC do Aluno, estão incluídas questões relacionadas com: a data em que o TPC foi prescrito, o tempo gasto a realizar a tarefa, o grau de empenho na tarefa, a sensação de dificuldade que o aluno sentiu ao realizar a mesma e, para terminar, a perceção de utilidade que o aluno teve sobre o TPC;
- c) os professores devem também responder ao seu diário de TPC (Ficha_Semanal_TPC_Professor), no entanto este instrumento deve ser respondido semanalmente e não todas as vezes que um TPC for prescrito, de modo a facilitar e a economizar o tempo e trabalho dos professores. No diário de TPC do Professor, estão incluídas questões relacionadas com: o nº de tarefas enviadas na respetiva semana, a data em que o TPC foi prescrito, o tempo que estima que o aluno demorará na sua realização, a tipologia da tarefa e a tipologia de feedback dado após a realização do TPC.
- d) entregar os dados relativos à avaliação dos alunos, nomeadamente as avaliações finais do 1º Período e 2º Período e as avaliações intercalares do 2º Período (testes e trabalhos).

2.3 Variáveis em análise

As variáveis escolhidas para análise dividem-se em quatro grandes grupos, consoante o instrumento de recolha de informação utilizado: variáveis específicas relativas aos TPC; variáveis sociodemográficas; variáveis que incluem

a opinião geral dos participantes sobre o tema em análise; e variáveis associadas ao aproveitamento escolar dos alunos.

2.3.1 Variáveis específicas relativas aos TPC

Correspondentes aos alunos:

- ✓ tempo total gasto a realizar o TPC (em minutos)
- ✓ perceção de empenho na realização do TPC
- ✓ satisfação percebida na realização do TPC
- ✓ perceção de utilidade na realização do TPC

Correspondentes aos professores:

- ✓ nº de TPC que solicitou
- ✓ tempo que estima que o aluno demorará na realização do TPC
- ✓ tipologia do TPC
- ✓ tipologia do Feedback dado aos alunos após a realização

2.3.2 Variáveis sociodemográficas

Correspondentes aos alunos:

- ✓ ano de escolaridade
- ✓ idade
- ✓ género
- ✓ autoavaliação relativamente ao desempenho escolar de uma forma geral
- ✓ grau de motivação nas várias disciplinas (variável acrescentada aos instrumentos de Mourão da Silva (2009));
- ✓ expectativas relativamente ao futuro escolar

Correspondentes aos Encarregados de Educação:

- ✓ idade
- ✓ profissão
- ✓ grau de parentesco
- ✓ grau de habilitações

Correspondentes aos professores:

- ✓ idade
- ✓ género
- ✓ há quantos anos leciona
- ✓ grau de habilitações académicas

2.3.3 Variáveis que incluem a opinião geral sobre o tema em análise

Correspondente aos alunos: (variáveis acrescentadas aos instrumentos de Mourão da Silva (2009))

- ✓ importância percebida na utilização do TPC no seu processo de aprendizagem e sucesso escolar
- ✓ importância dada ao feedback que o professor fornece, após a realização do TPC
- ✓ motivação percebida para a realização dos TPC
- ✓ sensação de que os TPC roubam tempo para realizar outras atividades que também gostam.

Correspondente aos professores: (variáveis acrescentadas aos instrumentos de Mourão da Silva (2009))

- ✓ se é dada mais importância aos resultados dos alunos do que no processo usado para os alcançar

- ✓ percepção de utilidade do TPC no processo de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos
- ✓ se dá feedback do TPC aos alunos de modo a maximizar as vantagens desta ferramenta de aprendizagem
- ✓ importância percebida do papel que os Encarregados de Educação desempenham na realização do TPC

2.3.4 Variáveis associadas ao aproveitamento escolar dos alunos

- ✓ avaliação Final do 1º Período
- ✓ avaliação Final do 2º Período
- ✓ avaliação Intercalar do 2º Período (ex.: testes e trabalhos)

2.4 Dificuldades em campo

Devido à crise pandémica mundial de COVID-19 e consequente paragem por tempo indeterminado do ensino presencial em Portugal, o nosso estudo de campo acabou por sofrer várias limitações que, inevitavelmente, afetaram a recolha de dados primários e resultante discussão.

Desta forma, apenas alguns instrumentos de recolha de informação mencionados na secção 2.2 deste capítulo foram preenchidos pelos participantes do estudo. Apesar das limitações, todos os instrumentos que foram preenchidos serão devidamente analisados.

Após o surgimento deste obstáculo, optámos por acrescentar à metodologia do nosso trabalho uma análise dos dados secundários do estudo “A Missão da Escola”, a fim de complementar as conclusões sobre a temática “TPC”.

3. Metodologia utilizada na análise de dados secundários obtidos no estudo exploratório “A Missão da Escola”

3.1 Intencionalidades do estudo

No sentido de alcançar uma maior diversidade de dados e respetivas discussões sobre esta temática, optámos por, adicionalmente, fazer uma análise mais alargada dos dados secundários recolhidos no estudo exploratório “A Missão da Escola”, um projeto que pertence ao projeto Escola Amiga da Criança, uma iniciativa conjunta da CONFAP, da editora LeYa, do psicólogo Eduardo Sá, em colaboração com a Católica Porto Business School e Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica. O objetivo da iniciativa escola Amiga da Criança é “estimular as comunidades educativas e a sociedade em geral a olharem de forma renovada e inspirada para aspetos fundamentais do desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (LeYa Educação, pg.5, 2019).

O estudo “A Missão da Escola” tem como principal objetivo caracterizar as perceções dos pais e encarregados de educação sobre “como é” e “como gostariam que fosse” a missão da escola.

Os inquéritos foram administrados de 8 de julho de 2019 até 30 de setembro de 2019, tendo como público-alvo e amostra os encarregados de educação de alunos a frequentar do 1º ciclo do ensino básico ao ensino secundário e os professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Os questionários foram divulgados através de *newsletter-convite* para o preenchimento do inquérito, de *banners* e de publicações nas redes sociais. As bases de dados utilizadas para atingir o público-alvo foram: base nacional do grupo LeYa, correspondente ao correio eletrónico dos professores e das escolas;

base nacional de correio eletrónico de encarregados de educação do Mutualismo Montepio; e base nacional de correio eletrónico de encarregados de educação da CONFAP.

Através dos questionários, foram obtidas um total de 3284 respostas de professores e 3286 respostas de encarregados de educação.

Nos inquéritos realizados, para além das questões previamente apresentadas, foram também introduzidas inúmeras questões sociodemográficas e outras questões sobre temas em concreto, nomeadamente, sobre a intensidade com que os TPC são prescritos, sendo esta a questão que vamos aprofundar neste trabalho, através do cruzamento com algumas variáveis sociodemográficas.

3.2 Variáveis em análise

Da panóplia de variáveis recolhidas no âmbito do estudo “A Missão da Escola” iremos analisar e aprofundar de forma mais detalhada as seguintes:

Variáveis sociodemográficas dos professores:

- ✓ sexo;
- ✓ experiência na profissão;
- ✓ ciclo de ensino que leciona;
- ✓ área disciplinar que leciona;
- ✓ tipo escola (pública ou privada);
- ✓ área de residência.

Variáveis sociodemográficas dos encarregados de educação:

- ✓ sexo;
- ✓ idade;
- ✓ grau de parentesco;
- ✓ grau de habilitações;

- ✓ ciclo de ensino do educando;
- ✓ idade do educando;
- ✓ área de residência;

Variáveis específicas sobre TPC, correspondentes ao professor:

- ✓ intensidade associada a TPC solicitados

Variáveis específicas sobre TPC, correspondentes ao encarregado de educação:

- ✓ intensidade percebida de TPC realizados pelo educando
- ✓ acompanhamento do encarregado de educação durante a realização do TPC do seu educando

Capítulo 3

Análise e Discussão de Dados

1. Análise e discussão dos dados primários recolhidos no estudo de campo

1.1 Dados dos professores

1.1.1 Dados Sociodemográficos

Dos dois professores que participaram no estudo, um é do sexo feminino, tem 48 anos, tem uma licenciatura e leciona a disciplina de matemática. O outro professor é do sexo masculino, tem 39 anos, tem um mestrado e leciona a

disciplina de geografia. Ambos contam com muitos anos de experiência nesta profissão (entre 11 a 25 anos). Ver **Tabela 2**.

Tabela 2: Dados Sociodemográficos dos professores

Variáveis	Professor 1	Professor 2
Sexo	Feminino	Masculino
Idade	48 Anos	39 Anos
Grau de Habilitações	Licenciatura	Mestrado
Disciplina que leciona	Matemática	Geografia
Há quantos anos leciona	Entre 11 a 25 anos	Entre 11 a 25 anos

1.1.2 Dados específicos sobre TPC e respetiva análise

Através da análise realizada à *o das* tarefas e na ajuda total

Tabela 3 que apresenta os dados recolhidos relativamente à opinião dos professores sobre TPC, podemos verificar que são poucas as questões em que ambos apresentam a mesma opinião.

Relativamente à importância do TPC como ferramenta de aprendizagem e consequente sucesso escolar dos alunos, os professores envolvidos no estudo estão de acordo que, de facto, o TPC desenvolve um papel fundamental nesta matéria. O mesmo acontece na questão relacionada com o feedback, onde ambos afirmam dar sempre feedback aos seus alunos, considerando a ação crucial para maximizar as vantagens do TPC.

No entanto, é evidente a divergência de opiniões no que concerne à importância dada aos resultados dos alunos, aquando comparados com os processos usados para os alcançar. Sendo que um dos professores concorda que

os resultados dos alunos são mais importantes do que os processos utilizados para os atingir, enquanto o outro discorda totalmente desta afirmação, colocando os processos e estratégias usados em primeiro plano.

No que diz respeito às questões que abordam o envolvimento parental na realização das tarefas, a professora de matemática não apresenta qualquer tipo de opinião sobre assunto, o que nos leva a concluir que não considera o acompanhamento dos pais um fator importante no processo de realização de TPC. Já o professor de geografia, manifesta de forma clara a sua opinião no que diz respeito ao envolvimento dos encarregados de educação na realização do TPC, ao defender que os pais só desempenham um papel importante no esclarecimento pontual de dúvidas, discordando do papel do encarregado de educação no controlo da realização das tarefas e na ajuda total

Tabela 3: Dados sobre a opinião dos professores no que diz respeito aos TPC

Afirmações	Respostas segundo grau de concordância com a afirmação	
	Professor 1	Professor 2
1. Os resultados dos alunos preocupam-me mais do que o processo usado para os alcançar.	Discordo totalmente	Concordo
2. Os TPC são um elemento fundamental no processo de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos	Concordo	Concordo
3. Após a realização dos TPC, dou sempre feedback aos alunos de modo a maximizar as vantagens desta ferramenta.	Concordo totalmente	Concordo totalmente
4. 4.1 Os encarregados de educação desempenham um papel importante na realização dos TPC: no controlo da tarefa (confirmar se o aluno realizou o TPC)	Não tenho opinião	Discordo

4.2 Os encarregados de educação desempenham um papel importante na realização dos TPC: na ajuda total na realização	Não tenho opinião	Discordo
4.3 Os encarregados de educação desempenham um papel importante na realização dos TPC: no esclarecimento pontual de dúvidas	Não tenho opinião	Concordo

1.2 Dados dos Alunos e Encarregados de Educação

1.2.1 Dados Sociodemográficos dos Alunos

- **Idade e Ano de Escolaridade**

Dos 30 alunos que participaram no estudo, todos se encontram no 8º ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos.

- **Sexo**

Dos alunos da amostra, 47% são do sexo masculino e 53% do sexo feminino, como podemos observar na **Figura 2**.

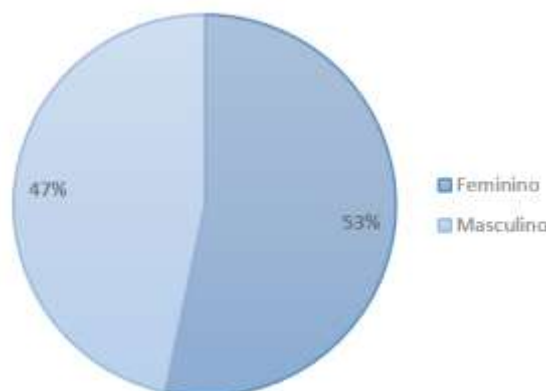


Figura 2: Sexo dos alunos entrevistados (em %)

- **Perceção de desempenho**

No que diz respeito à perceção de desempenho que os alunos apresentam de si mesmos, 60% considera-se acima da média, 27% na média e 13% muito acima da média (no top 5 dos melhores alunos) da turma. Importante realçar que nesta questão, nenhum dos alunos entrevistados se considerou abaixo da média da turma, o que nos leva a concluir que os alunos, na sua generalidade, se auto avaliam num nível de desempenho superior à realidade. Curiosamente, este fenómeno é real e é cientificamente denominado por síndrome da superioridade ilusória ou o efeito Dunning-Kruger, onde as pessoas ignoram a própria ignorância (Dunning, 2011), ou seja, os indivíduos com fraco desempenho não são capazes de perceber o quão fraco é o seu desempenho. Ver **Figura 3**.

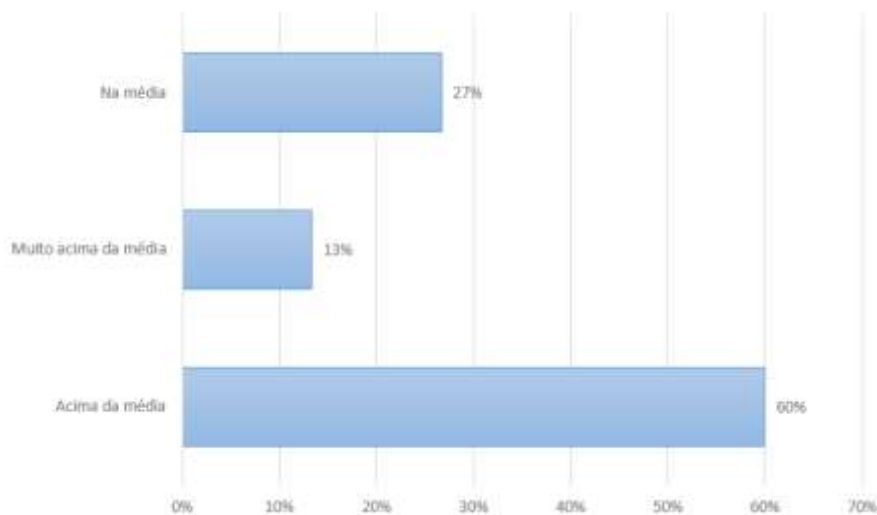


Figura 3: Perceção de desempenho dos alunos entrevistados (em %)

- **Expectativas dos alunos em relação ao futuro**

No que concerne às expectativas em relação ao futuro, os alunos que participaram no estudo têm na sua maioria (87%) o objetivo de frequentar a universidade e tirar um curso superior. Apenas 10% dos alunos não sabe quais são as suas expectativas académicas para o futuro. Na análise desta variável, é importante referir que todos os alunos frequentam uma escola privada, ou seja, numa escola pública os resultados seriam provavelmente diferentes. Ver **Figura 4**.

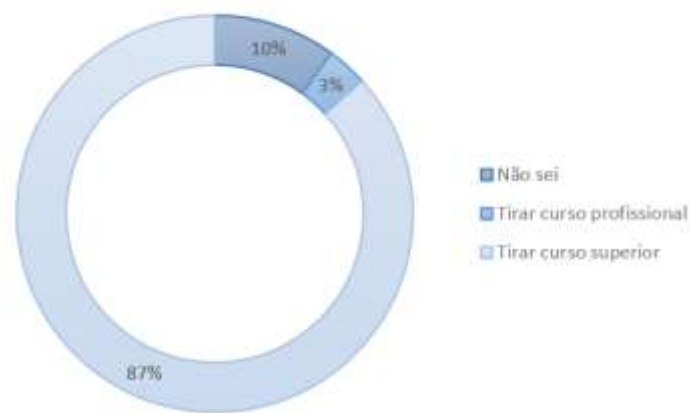


Figura 4: Expectativas dos alunos entrevistados em relação ao seu futuro académico

1.2.2 Dados Sociodemográficos dos Encarregados de Educação

- **Idade**

Os encarregados de educação dos alunos envolvidos no estudo têm idades compreendidas entre 42 e 51 anos.

- **Grau de parentesco**

Como é habitual na cultura portuguesa, uma significativa maioria dos encarregados de educação (77%) são mães e apenas 23% são pais, como podemos observar na Figura 5.

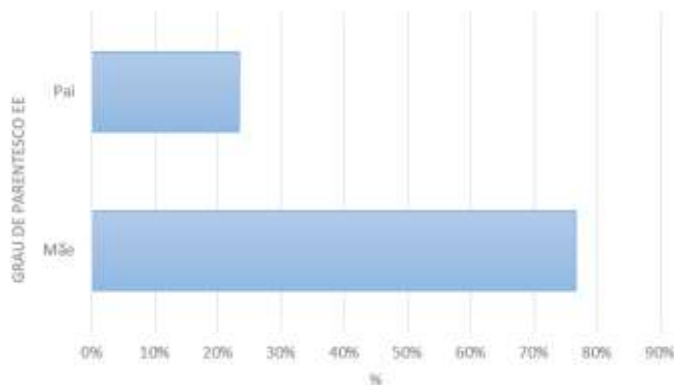


Figura 5: Grau de parentesco dos encarregados de educação dos alunos entrevistados (em %)

- **Nível de habilitações**

No que diz respeito ao grau de habilitações, cerca de 87% dos encarregados de educação tiraram um curso superior (onde 67% tem uma licenciatura e 20% um mestrado). Dos restantes, 10% tem o nível de escolaridade obrigatória (12º ano) e 3% o 9º ano. Ver Figura 6.

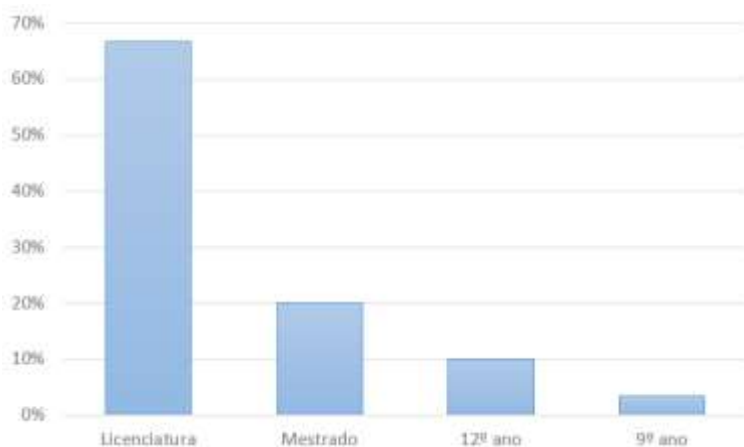


Figura 6: Grau de habilitações dos encarregados de educação dos alunos entrevistados (em %)

1.2.3 Análise e discussão dos dados específicos sobre TPC

- **Perceção de utilidade do TPC**

Relativamente à opinião dos alunos sobre a temática TPC, podemos verificar notáveis divergências. Na sua maioria, cerca de 57% dos estudantes da amostra reconhece a importância do TPC no seu processo de aprendizagem e consequente sucesso escolar. No entanto, é ainda alarmante tanto a percentagem de alunos que não reconhece qualquer tipo de utilidade nesta ferramenta (cerca de 23%), como a percentagem que não tem opinião no que concerne aos benefícios subjacentes aos TPC (cerca de 20%). Ver **Figura 7**.

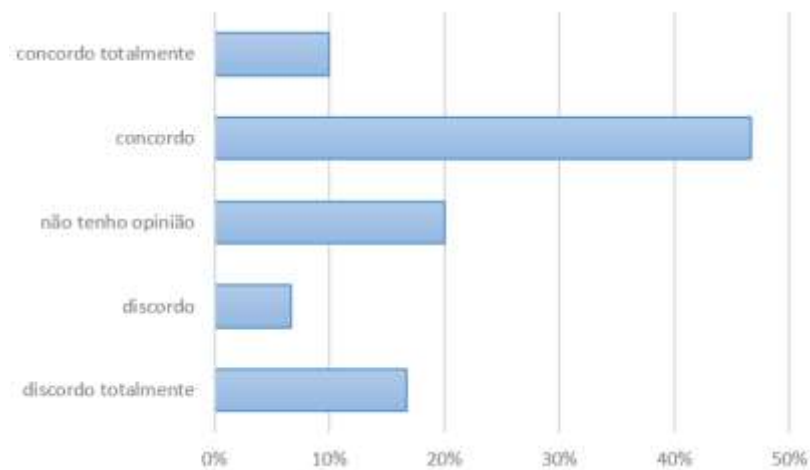


Figura 7: Opinião dos alunos sobre a afirmação "Os TPC desempenham um papel importante no meu processo de aprendizagem e sucesso escolar."

- **Feedback dado pelo professor após a realização do TPC**

A questão em que podemos observar uma maior convergência de opiniões e que não deixa margem para dúvidas (como se pode verificar na **Figura 8**) refere-se ao feedback dado após a realização da tarefa, onde mais de 90% dos alunos em análise reconhece que é crucial que o professor forneça algum tipo de feedback após a realização do TPC, a fim de retirar o máximo de vantagens desta ferramenta de aprendizagem.

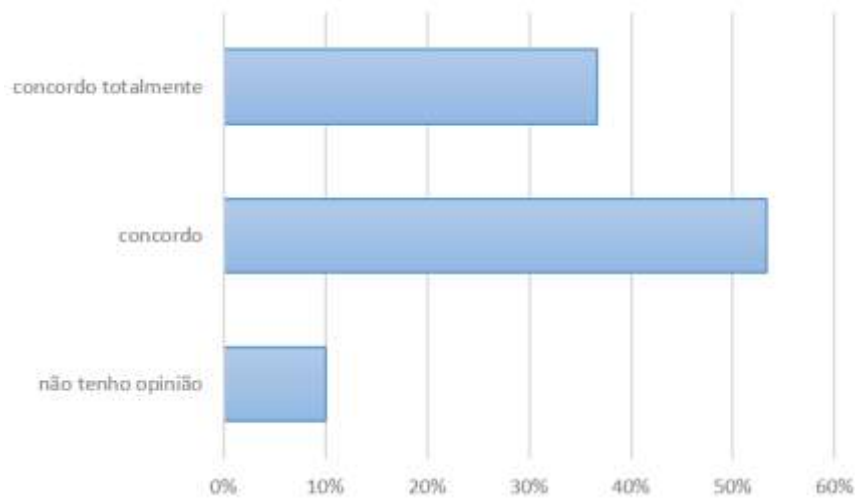


Figura 8: Opinião dos alunos sobre a afirmação “É importante que o professor dê feedback, após eu realizar o TPC.”

- **Motivação do aluno para realizar o TPC**

Ao analisarmos a motivação (ou falta de motivação) que os alunos sentem relativamente à realização de TPC, podemos concluir que apenas cerca de 24% dos estudantes da amostra sente alguma motivação para realizar as tarefas e quase metade não consegue encontrar qualquer tipo de motivação (o que é realmente preocupante). Ver **Figura 9**.

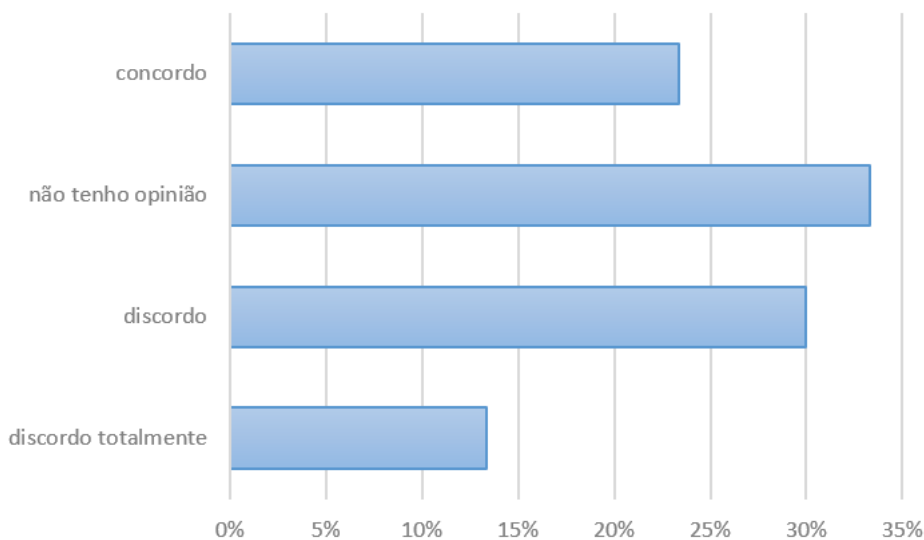


Figura 9: Opinião dos alunos sobre a afirmação “Tenho motivação para realizar os TPC.”

A motivação dos alunos para realizar TPC também varia consoante a disciplina em questão, tal como podemos observar na **Figura 10**. Os alunos que participaram no estudo, em média, sentem-se mais motivados nas disciplinas de matemática, geografia e inglês. Já as disciplinas de história e francês são aquelas em que os alunos se sentem, em média, mais desmotivados para realizar as tarefas. Nas disciplinas de português, ciências e físico-química os alunos sentem um nível moderado de motivação.

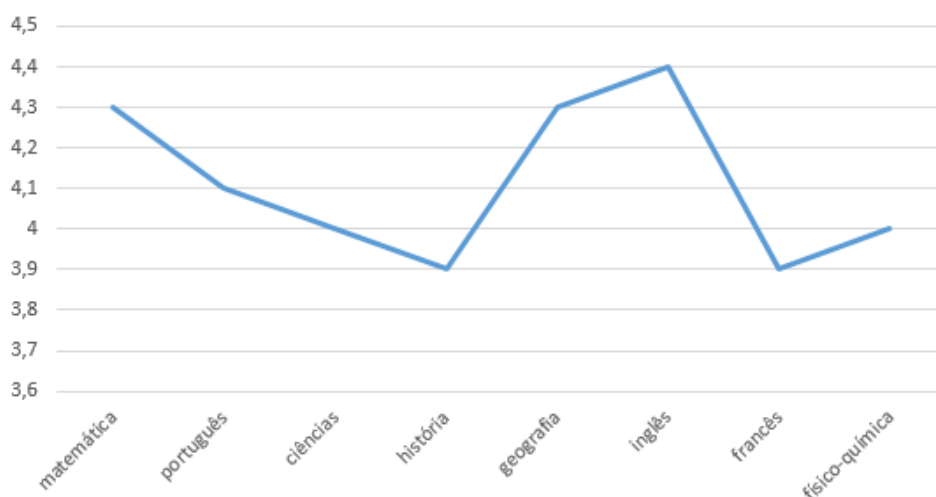


Figura 10: Motivação, em média, do aluno para realizar TPC consoante as diferentes disciplinas (numa escala onde 0 significa totalmente desmotivado e 5 significa totalmente motivado)

Desta forma e comparando com as respostas dadas na questão associada à perceção de utilidade que os alunos dão a esta ferramenta de aprendizagem, podemos concluir que o principal problema reside na motivação, ou seja, a maioria dos alunos da amostra são capazes de reconhecer o papel importante que o TPC desenvolve nos seus percursos académicos, no entanto, muitos dos que reconhecem essa importância não conseguem encontrar a motivação necessária para realizar as tarefas. Ver **Tabela 4**.

Tabela 4: Cruzamento das opiniões dos alunos sobre a questão relativa à motivação e a questão relativa à perceção de utilidade do TPC

Questão: Motivação TPC	Questão: Importância reconhecida TPC					Total
	Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião	Concordo	Concordo totalmente	
Discordo totalmente	6,67%	6,67%	0,00%	0,00%	0,00%	13,33%
Discordo	10,00%	0,00%	6,67%	10,00%	3,33%	30,00%
Não tenho opinião	0,00%	0,00%	10,00%	23,33%	0,00%	33,33%
Concordo	0,00%	0,00%	3,33%	13,33%	6,67%	23,33%
Total	16,67%	6,67%	20,00%	46,67%	10,00%	100,00%

Adicionalmente, é também de realçar a influência que o género do aluno pode ter na sua motivação para realizar as tarefas (observar **Figura 11**), visto que é claramente evidente que os alunos que participaram no estudo do sexo feminino sentem uma maior motivação para concretizar os TPC.

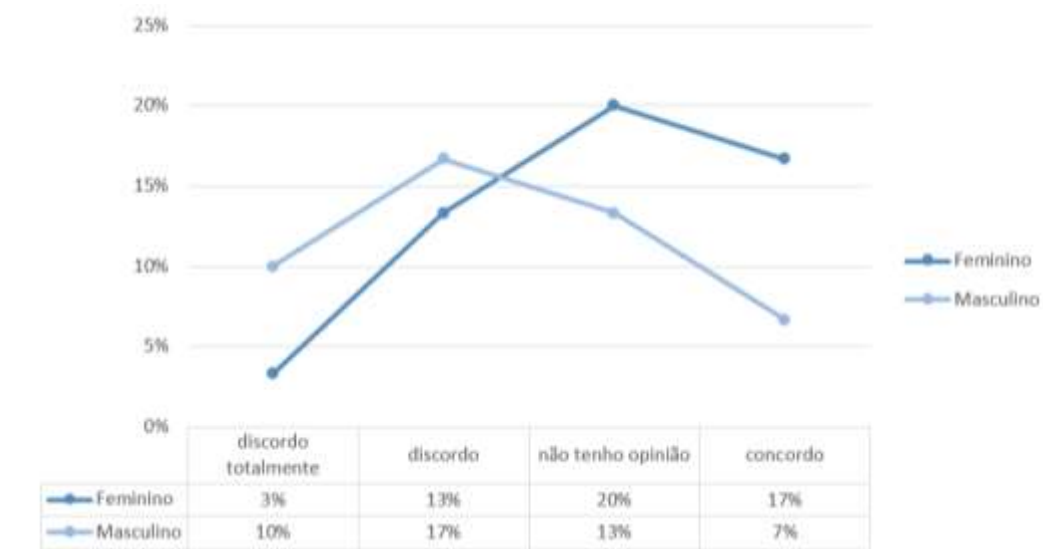


Figura 11: Motivação dos alunos entrevistados para realizar TPC consoante o género.

- **O TPC tira tempo que os alunos gostariam de ter para realizar outras atividades?**

Por fim, a questão associada ao tempo que os TPC “roubam” aos alunos, impossibilitando-os de realizar outras atividades que também gostam demonstra também alguma discrepância nas opiniões (ver **Figura 12**).

Cerca de 47% dos alunos da amostra concordou que, de facto, o TPC tira-lhes tempo que gostariam de aproveitar de outra forma. No entanto, temos aqui uma clara divisão de opiniões, pois são também muitos os alunos a manifestarem o seu desacordo sobre a afirmação (cerca de 30%) ou a não manifestarem opinião (quase 25%).

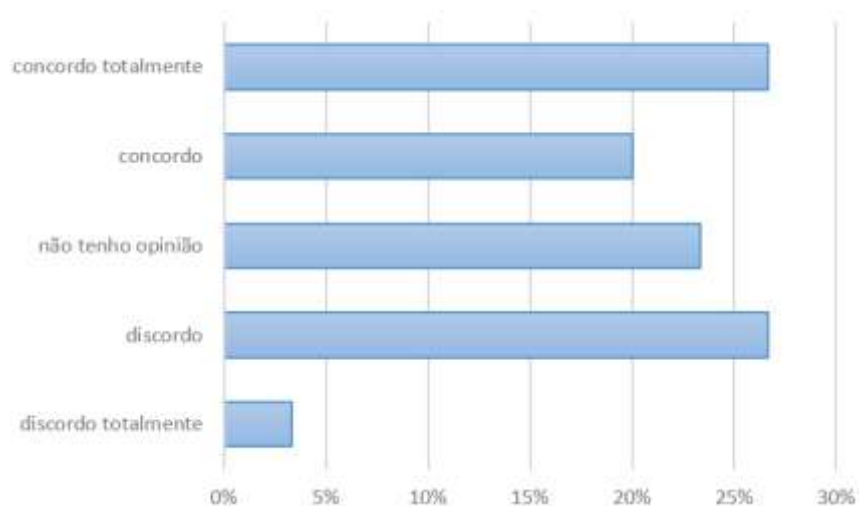


Figura 12: Opinião dos alunos sobre a afirmação “Os TPC impossibilitam-me de aproveitar o meu tempo livre a realizar outras atividades que também gosto.”

A percepção dos alunos sobre este tema, como já vimos na secção de enquadramento teórico deste trabalho, pode ser influenciada por inúmeros fatores. Em particular, no que diz respeito a esta questão, tanto as características auto-regulatórias de cada aluno (como por exemplo a sua capacidade de gerir o tempo ou a sua capacidade de se concentrar e motivar) como a quantidade de TPC solicitados ou até mesmo a forma como a tarefa foi desenhada e estruturada pelo professor podem influenciar substancialmente a opinião dos alunos. O mesmo se aplica à questão relacionada com a motivação do aluno.

1.3 Conclusões e Análises Futuras

1.3.1 Conclusões da análise dos dados primários recolhidos no estudo de campo

De forma a responder às questões de investigação propostas no capítulo introdutório do trabalho, no que concerne aos dados primários recolhidos no

estudo de campo realizado, vamos fazer uma breve conclusão das análises observadas anteriormente.

Q1: Qual a opinião dos professores que participaram no estudo sobre o tema TPC, em particular no que concerne à importância dada à ferramenta como processo de aprendizagem, feedback dado após realização da tarefa e envolvimento parental?

Ambos os professores participantes no estudo reconhecem a importância da utilização de TPC como ferramenta de aprendizagem e consequente sucesso escolar, tal como a relevância do feedback dado após a realização da tarefa a fim de maximizar as vantagens dos TPC.

No entanto, as suas opiniões divergem no que diz respeito ao envolvimento parental, onde um dos professores não manifesta qualquer opinião sobre o assunto e o outro professor considera que o acompanhamento parental é crucial, destacando o papel que os pais desenvolvem no esclarecimento pontual de dúvidas.

Q2: Qual a opinião dos alunos que participaram no estudo relativamente à temática TPC, em particular no que diz respeito à perceção de utilidade da ferramenta, motivação que sentem para realizar as tarefas e importância do feedback dado pelos professores após a realização das tarefas?

A maioria dos alunos da amostra reconhece a importância do TPC como ferramenta de aprendizagem no seu sucesso escolar, no entanto é ainda bastante significativa a percentagem de alunos que não valoriza o TPC.

No que diz respeito ao feedback dado pelos professores após a realização das tarefas, os alunos apresentam um consenso de opiniões, acreditando que o feedback é, de facto, importante para maximizar as vantagens retiradas da realização de TPC.

Uma das questões que consideramos mais relevante ao analisar os dados recolhidos é a motivação dos alunos para realizar TPC, pois a vasta maioria dos jovens da amostra não encontra qualquer tipo de motivação para realizar as tarefas. No entanto, a motivação dos alunos está fortemente relacionada com as diferentes disciplinas lecionadas e com o sexo do aluno, com destaque para as áreas de matemática, inglês e geografia e para o sexo feminino onde os educandos se sentem mais motivados.

No que diz respeito ao tempo que o TPC tira aos alunos de realizarem outras atividades que também gostam, quase metade dos entrevistados concordou com a afirmação, apesar de existirem também muitos alunos a discordaram. Deste modo, consideramos que as características auto-regulatórias de cada aluno influenciam significativamente a sua opinião sobre esta questão.

Q3: Em que medida a perceção de utilidade que têm do TPC está relacionada com a sua motivação para realizar as tarefas?

Ao comparar a perceção de utilidade do TPC com a motivação que sentem para realizar as tarefas, podemos concluir que o principal problema reside na motivação, ou seja, os alunos são capazes de reconhecer o papel importante que o TPC desenvolve nos seus percursos académicos, no entanto, muitos dos que reconhecem essa importância, não conseguem encontrar a motivação necessária para realizar as tarefas.

1.3.2 Análises Futuras

Realizada a análise e discussão de todos os dados primários recolhidos, continuam a existir uma série de questões para as quais não obtivemos resposta em virtude dos problemas apresentados anteriormente, causados pela situação pandémica mundial. Nesta pequena secção do trabalho, pretendemos introduzir as questões que poderiam ter sido respondidas caso o estudo tivesse decorrido

como previsto inicialmente e os instrumentos de recolha de informação tivessem sido preenchidos na íntegra.

Importante realçar que qualquer análise feita, ou que poderia ter sido feita, aos dados primários recolhidos, corresponde sempre a um estudo exploratório, cuja amostra é consideravelmente pequena. Portanto, as conclusões não são nem poderiam ser generalizáveis à população.

Os instrumentos de recolha de informação (apresentados na secção 2.2 do capítulo correspondente à metodologia deste trabalho) que não chegaram a ser preenchidos são: Ficha_TPC_Aluno; Ficha_TPC_Professor; e Ficha Dados relativos à Avaliação dos Alunos. Caso obtivéssemos a informação relativa a estes instrumentos, poderíamos ter analisado questões cruciais, como por exemplo:

- Quais as estratégias mais utilizadas pelos professores no que concerne ao desenho do TPC, incluindo, tipologia da tarefa e tipologia do feedback dado após a realização da tarefa;
- Se existe alguma relação significativa entre as estratégias escolhidas pelo professor e as perceções dos alunos no que concerne ao seu desempenho na realização da tarefa, à dificuldade que sentiram na realização da tarefa e ao grau de utilidade percebido do TPC solicitado (nas seguintes dimensões: (i) praticar a matéria dada na aula; (ii) ajudar/obrigar a estudar; (iii) preparar para a próxima avaliação; (iv) melhorar a nota na disciplina; (v) prestar mais atenção na aula; e (vi) confirmar se a matéria dada na aula foi entendida);
- Perceber se o tempo que os professores esperam que o aluno demore a realizar a tarefa está em sintonia com o tempo que os alunos realmente demoram a realizar o TPC;

- Verificar a quantidade de TPC solicitados semanalmente, em média, por cada professor e perceber se existe alguma relação com o grau de motivação do aluno para realizar as tarefas;
- E por fim, comparar todas estas questões que acabámos de mencionar com os resultados das avaliações obtidas no final do Período e tentar compreender se existe alguma relação significativa entre essas variáveis.

Lamentamos não ter sido viável a continuidade do estudo de campo, no entanto, e após introduzidas as questões que poderiam ter sido desenvolvidas através dos instrumentos de recolha de informação apresentados, deixamos aqui uma porta aberta para futuras análises.

2. Análise e discussão dos dados secundários recolhidos no estudo “A Missão da Escola”

2.1 Dados Sociodemográficos dos Professores

Vamos agora descrever os dados sociodemográficos dos 3284 professores que responderam ao inquérito “A Missão da Escola” e a cujos dados tivemos acesso para realização deste trabalho.

- **Regiões**

Dos 3284 docentes que responderam aos inquéritos, cerca de 80% são da região Norte, Centro e Área Metropolitana de Lisboa.

- **Ciclo de ensino**

Cerca de 22,5% dos professores da amostra do estudo lecionam o 1º ciclo, 15,3% o 2º ciclo, 10,6% o 3º ciclo e 13,9% lecionam o ensino secundário e/ou profissional.

- **Áreas disciplinares lecionadas**

A maior fatia de docentes leciona o 1º ciclo (neste ciclo não existe distinção das áreas disciplinares) e os restantes distribuem-se entre as diferentes áreas disciplinares (ciências exatas, línguas, ciências sociais e humanas e outras) dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos ensinos secundário e profissional. Com especial destaque nas áreas disciplinares relativas às línguas (português e inglês) e nas ciências exatas (matemática).

- **Sexo dos docentes**

A maioria dos professores são do sexo feminino (86%) e apenas 14% do sexo masculino.

- **Anos de experiência da classe docente**

Quase 50% dos professores da amostra do estudo leciona há 26 anos ou mais e 44% leciona entre 11 e 25 anos. Desta forma, tal como foi concluído no estudo “A Missão da Escola”, é evidente o envelhecimento do corpo docente.

Adicionalmente, 73% dos professores lecionam numa escola a menos de 20km a sua residência, o que permite comprovar que estamos, essencialmente, perante um quadro de efetivos (ou seja, professores mais experientes).

- **Tipologia da escola**

Cerca de 88% dos docentes da amostra do estudo lecionam em escolas públicas e cerca de 8% em escolas privadas. Sendo que alguns professores manifestam lecionar em ambos os contextos mas são uma minoria.

2.2 Dados Sociodemográficos dos Encarregados de Educação

Relativamente aos encarregados de educação recolheram-se 3286 respostas no estudo a “A Missão da Escola”.

- **Idade**

Dos 3286 encarregados de educação que responderam aos inquéritos do estudo, a maioria (70%) têm idades compreendidas entre os 31 e os 45 anos e 26,6% entre os 46 e 59 anos.

- **Grau de parentesco**

Cerca de 85 % dos encarregados de educação são mães e 13% pais.

- **Nível de escolaridade**

Quase 50% dos encarregados de educação da amostra do estudo têm uma licenciatura e/ou bacharelato, 27% têm o nível de escolaridade obrigatória (12º ano) e 17% têm um mestrado e/ou pós-graduação e/ou MBA.

No que diz respeito à comparação entre os dados da população e os dados da amostra de encarregados de educação, neste estudo estamos perante uma representatividade de encarregados de educação com um nível de habilitações académicas superior ao da população, o que pode provocar um certo enviesamento na análise de dados e conseqüente generalização das conclusões.

- **Distribuição geográfica**

A maioria dos encarregados de educação que responderam ao inquérito do estudo são da Área Metropolitana e Lisboa, região Centro e região Norte. De realçar que, comparativamente com os dados da população, na nossa amostra estão sobre representados os encarregados de educação da região de Lisboa.

- **Idade do educando**

Cerca de 40% dos educandos dos encarregados de educação da amostra do estudo têm idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos, 31% entre os 10 e 12 anos e 17% entre os 13 a 15 anos.

- **Ciclo de ensino do educando**

Cerca de 45% dos educandos do estudo frequentam o 1º ciclo do ensino básico, 20% frequentam o 2º ciclo do ensino básico, 20% frequentam o 3º ciclo do ensino básico e cerca de 13% frequentam o ensino secundário. Comparando os dados da

população com os dados da amostra, os encarregados de educação com educandos no 1º ciclo estão sobre representados.

- **Sexo do educando**

Os educandos do estudo estão divididos entre 51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino.

2.3 Análise dos dados sobre a intensidade com que os professores solicitam TPC

No que diz respeito à opinião dos professores sobre a intensidade com que solicitam TPC aos seus alunos, podemos observar na **Figura 13** que cerca de 35% dos professores da nossa amostra admite recorrer ao uso desta ferramenta ocasionalmente, cerca de 25% frequentemente, quase 10% envia sempre TPC e cerca de 30% nunca ou raramente envia tarefas escolares par realizar em casa.



Figura 13: Intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores (%)

Vamos agora fazer uma comparação entre a variável intensidade de TPC percebida pelos professores e diversas variáveis sociodemográficas dos docentes. Note-se que nas análises que iremos fazer de seguida, a escala

qualitativa (nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente e sempre) relativa à intensidade de TPC solicitados foi convertida numa escala numérica (de 1 a 5, onde 1=nunca e 5=sempre).

Importante salientar que todos os dados sociodemográficos foram previamente analisados e comparados com a variável apresentada e sujeitos a um teste do qui-quadrado, a fim de testar a significância estatística na relação entre as variáveis.

Dito isto, em todas as variáveis que serão analisadas a partir daqui, a hipótese nula do teste qui-quadrado foi rejeitada e como tal comprovou-se existir uma dependência estatisticamente significativa entre as variáveis. Por outras palavras, comprovou-se que as diferenças observadas nas respostas não são ao acaso, sendo afetadas pelas variações nos dados sociodemográficos.

- **Área disciplinar lecionada pelos professores**

As áreas disciplinares onde os professores, em média, solicitam TPC com uma maior intensidade são o 1º ciclo do ensino básico e as ciências exatas, seguidas das áreas das línguas e das ciências sociais e humanas. Sendo que, em média, os professores recorrem menos ao uso do TPC como ferramenta de aprendizagem na área da expressão (onde a média observada é significativamente baixa em comparação com as restantes áreas disciplinares). Ver *Figura 14*.

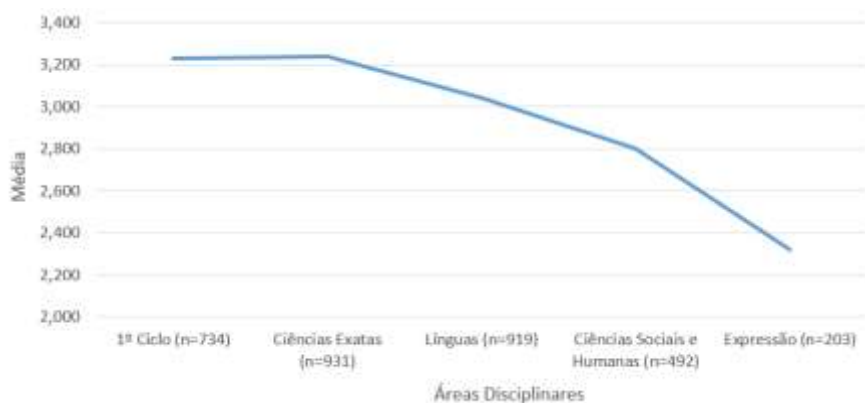


Figura 14: Média da intensidade de TPC percebida pelos professores por área disciplinar que lecionam.

- **Sexo dos professores**

Tal como é possível observar na **Figura 15** apresentada abaixo, o sexo dos professores é um fator que influencia a intensidade com que os TPC são solicitados, visto que os docentes do sexo feminino afirmam recorrer com mais frequência ao uso desta estratégia de aprendizagem.

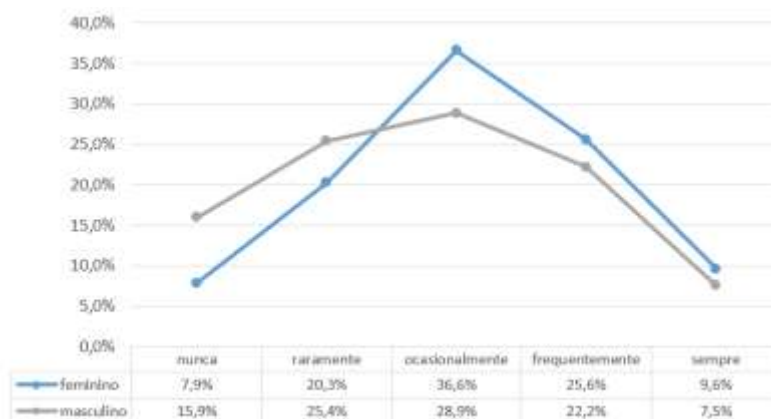


Figura 15: Intensidade de TPC percebida pelos professores por sexo (%)

Relativamente às diferentes áreas disciplinares, através da observação da **Figura 16**, conseguimos comprovar a tendência que acabámos de mencionar, exceto no 1º ciclo e na área das ciências sociais e humanas.

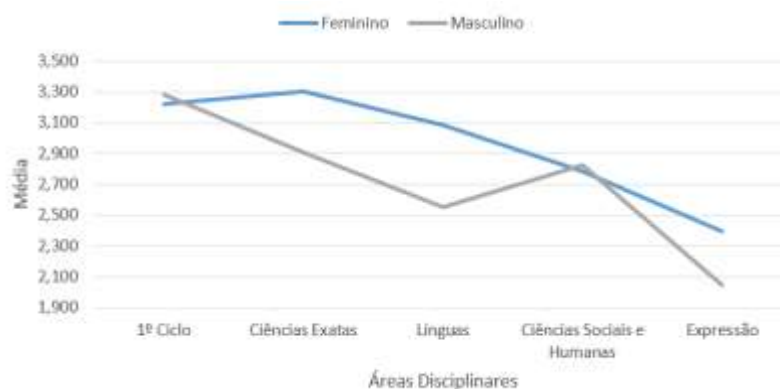


Figura 16: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por sexo e área disciplinar que lecionam

- **Habilitações académicas dos professores**

Tal como podemos verificar na **Figura 17**, é evidente que os professores com mestrado e doutoramento solicitam, em média, menos TPC do que os professores com licenciatura. A amostra de professores que tem doutoramento é, no entanto, demasiado pequena para tirar conclusões.

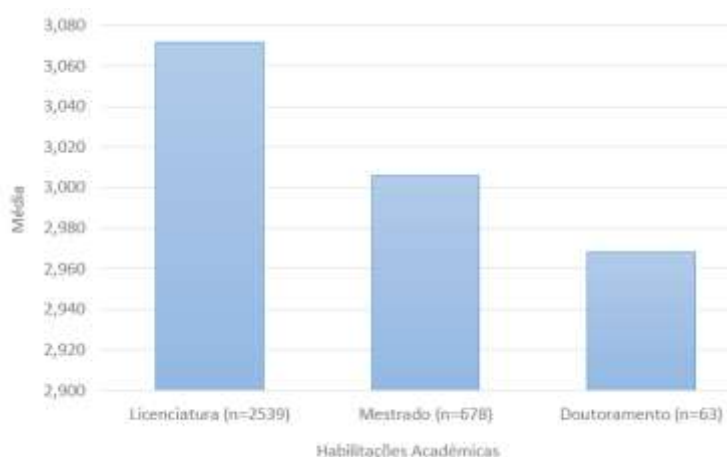


Figura 17: Média da intensidade de TPC percebida pelos professores por grau de habilitações académicas.

Ao comparar o nível de escolaridade dos professores e as áreas disciplinares que lecionam (ver **Figura 18**), podemos verificar que tanto os professores com licenciatura como os professores com mestrado solicitam, em média, com a mesma frequência TPC no 1º ciclo, na área das ciências exatas e na área da expressão. Ao contrário da área das línguas, onde os professores com licenciatura solicitam mais TPC e da área das ciências sociais e humanas, onde os professores com mestrado é que solicitam com mais intensidade TPC (o que contraria a tendência verificada na **Figura 17**).

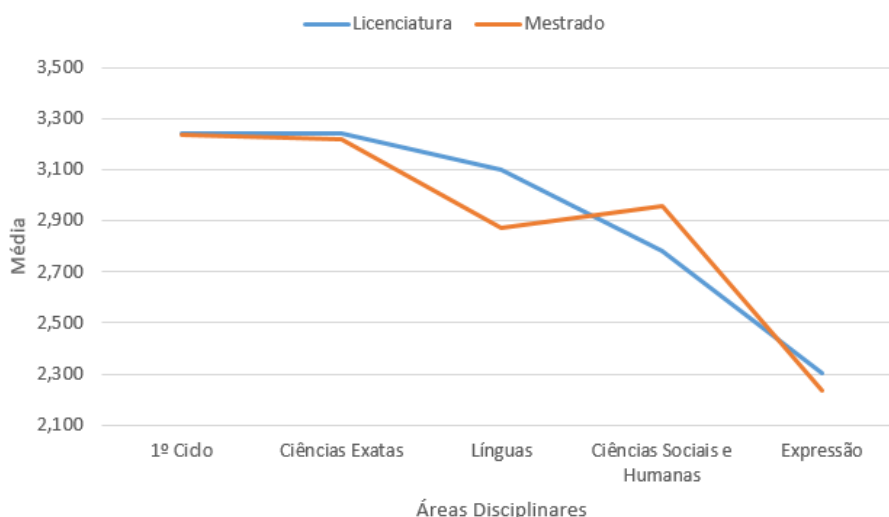


Figura 18: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por grau de habilitações académicas e área disciplinar que lecionam.

▪ **Experiência dos professores**

Os anos de experiência na profissão são também uma variável que afeta a intensidade dos TPC solicitados pelos docentes. Através da observação da **Figura 19** conseguimos concluir que, em média, os professores com menos anos de experiência são aqueles que solicitam menos TPC e que à medida que a experiência do docente vai aumentando, a frequência com que recorrem ao uso do TPC também aumenta. No entanto, importante realçar que a diferença é consideravelmente pequena, pois a observação imediata da **Figura 19** pode induzir em erro, visto que a variação na média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores é apenas de 2,99 para 3,1.

No entanto, a experiência por si só, pode não ser o fator que influencia a intensidade de TPC, mas sim a idade do docente, que acaba por estar, na maioria das vezes, implícita nos seus anos de experiência. Ou seja, um professor mais velho tem, muito provavelmente, crenças, hábitos e estratégias de ensino consideravelmente diferentes dos de um professor jovem.

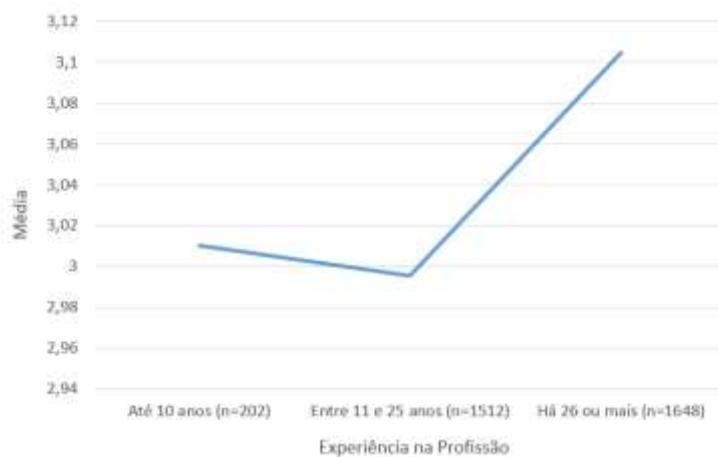


Figura 19: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por anos de experiência na profissão.

- **Ciclo de Ensino dos professores**

Ao analisar as respostas dos professores da nossa amostra, podemos verificar que no 1º e no 2º ciclo os professores solicitam, em média, mais TPC do que no 3º ciclo e ensino secundário. Ver **Figura 20**.

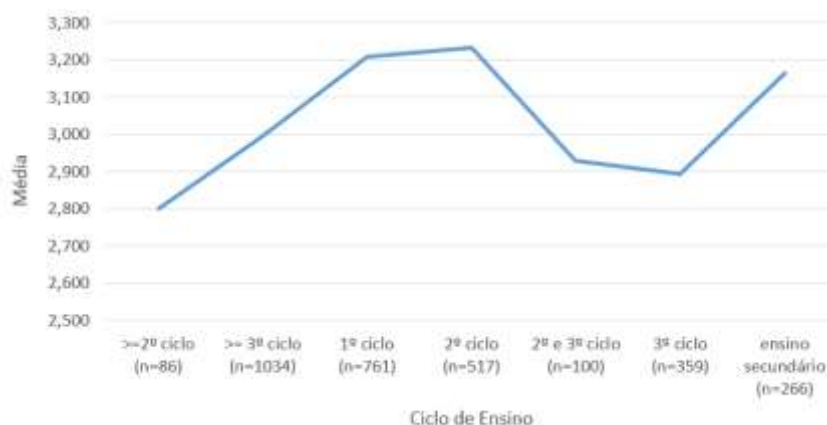


Figura 20: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por ciclo de ensino que lecionam.

- **Tipo de escola**

A análise realizada ao cruzamento das variáveis tipo de escola e intensidade de TPC solicitados pelos professores (ver **Figura 21**) permitiu-nos confirmar que existe uma relação estatisticamente significativa entre estas duas variáveis, sendo que no ensino privado os professores consideram solicitar, em média, mais TPC do que os professores do ensino público.

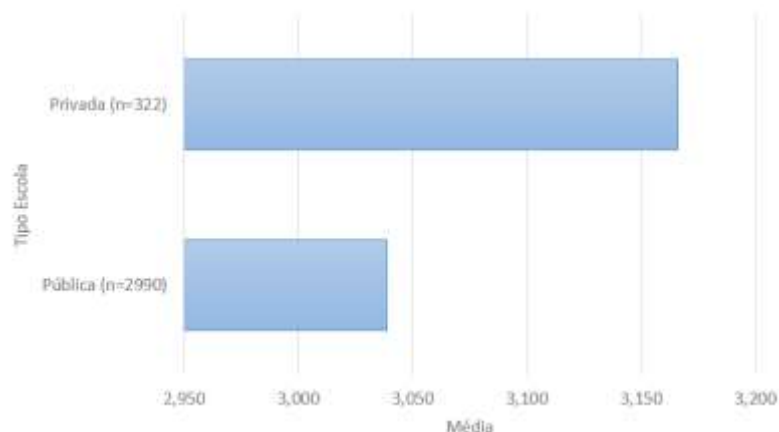


Figura 21: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por tipo de escola.

Esta relação comprova-se igualmente nas diferentes áreas disciplinares (ver **Figura 22**), à exceção da área das ciências sociais e humanas, onde os professores do ensino público afirmam solicitar, em média, mais TPC do que os professores do ensino privado.

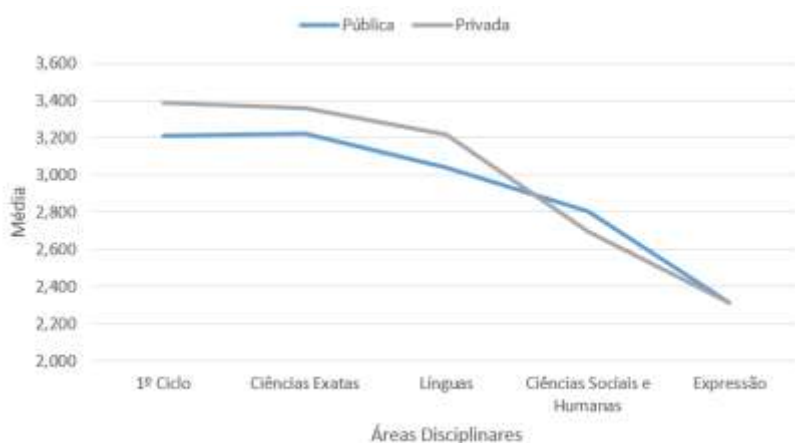


Figura 22: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos professores por tipo de escola e área disciplinar que lecionam.

2.4 Análise dos dados sobre a intensidade de TPC percebida pelos encarregados de educação

Através da análise das respostas dos encarregados de educação, podemos verificar (ver **Figura 23**) que a maioria, mais de 60%, percebe que os seus educandos têm sempre ou quase sempre TPC. Sendo que apenas cerca de 12% considera que os seus educandos nunca têm ou têm raramente tarefas escolares para realizar em casa.

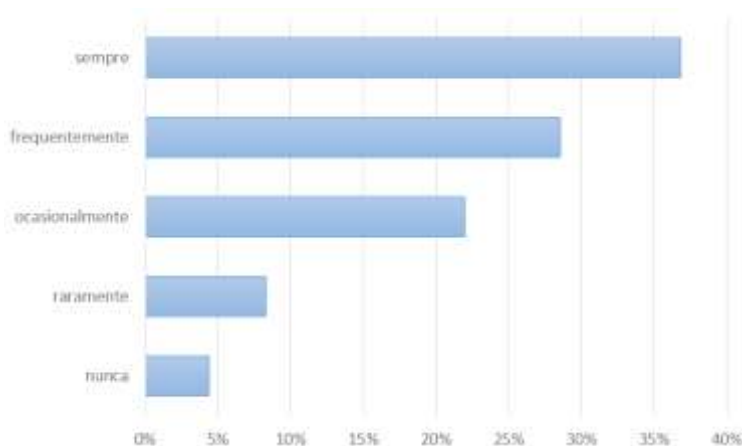


Figura 23: Intensidade de TPC solicitados percebida pelos encarregados de educação (%)

Vamos agora analisar quais as diferenças entre a percepção dos encarregados de educação e a percepção dos professores, no que concerne à intensidade de TPC solicitados. Ver **Figura 24**.

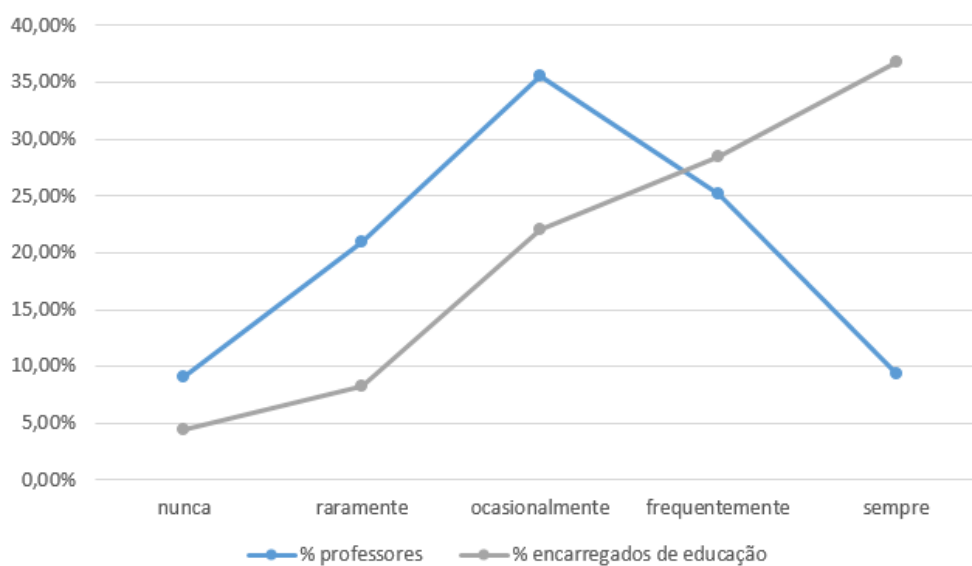


Figura 24: Intensidade de TPC solicitados percebidos pelos professores e encarregados de educação (%)

É evidente a discrepância de opiniões entre os diferentes intervenientes neste processo, visto que os encarregados de educação percecionam a intensidade de TPC com níveis significativamente superiores aos dos professores.

De seguida, vamos fazer uma comparação entre a variável intensidade de TPC percebida pelos encarregados de educação e diversas variáveis sociodemográficas. Note-se que nas análises que iremos fazer de seguida, a escala qualitativa (nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente e sempre) relativa à intensidade de TPC solicitados foi convertida numa escala numérica (de 1 a 5, onde 1=nunca e 5=sempre).

Novamente, realçamos que todos os cruzamentos de variáveis correspondentes aos encarregados de educação foram sujeitos a um teste do qui-quadrado, a fim de testar a significância estatística na relação entre as variáveis. Portanto, todas as variáveis que serão analisadas têm uma relação estatisticamente significativa.

- **Ciclo de ensino do educando**

Os encarregados de educação com educandos no 2º ciclo do ensino básico são aqueles que percecionam, em média, a realização de TPC com maior intensidade. Seguidos dos encarregados de educação de alunos no 3º ciclo e 1º ciclo, como podemos observar na **Figura 25**. Já o ensino secundário é onde os encarregados de educação consideram uma menor intensidade nos TPC solicitados aos seus educandos (esta opinião difere da perspetiva dos professores, que consideram solicitar, em média, menos TPC no 3º ciclo).

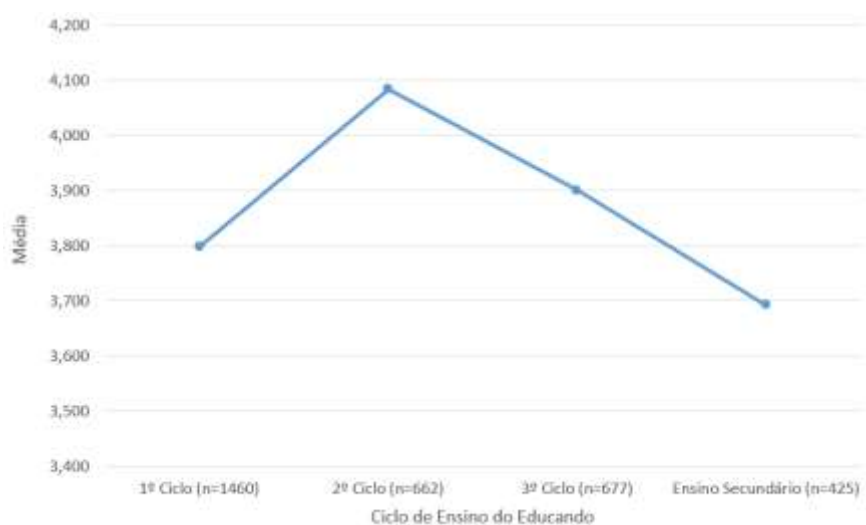


Figura 25: Média da intensidade de TPC solicitados percecionada pelos encarregados de educação por ciclo de ensino do educando.

- **Tipo de escola**

Como podemos verificar na **Figura 26**, os encarregados de educação de educandos que frequentam o ensino público, consideram que esta ferramenta de aprendizagem é solicitada, em média, com mais frequência do que os de educandos a frequentar o ensino privado, ao contrário da opinião dos professores que analisámos anteriormente na mesma secção deste trabalho.

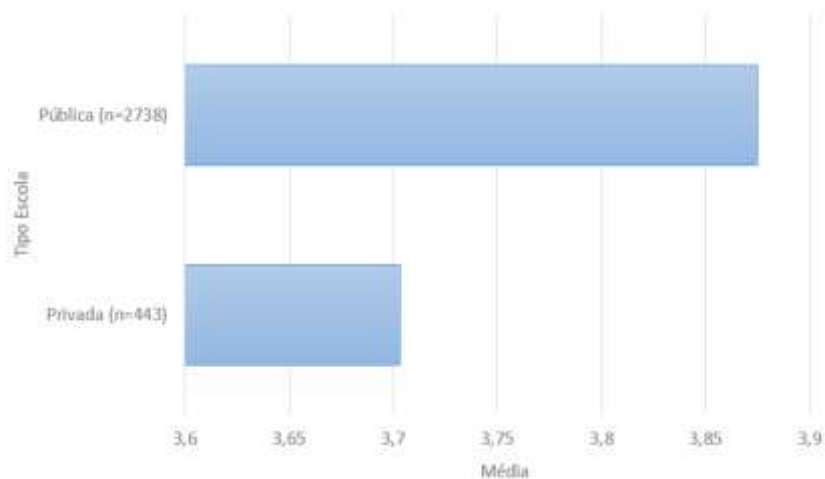


Figura 26: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos encarregados de educação por tipo de escola.

Ao comparar as diferenças verificadas no ensino público e privado nos diferentes ciclos de ensino do educando (observar **Figura 27**), podemos verificar que a tendência verificada anteriormente (os encarregados de educação percebem mais TPC no ensino público) apenas se verifica no 1º ciclo e no 3º ciclo, visto que no 2º ciclo as opiniões não diferem consoante o tipo de escola e

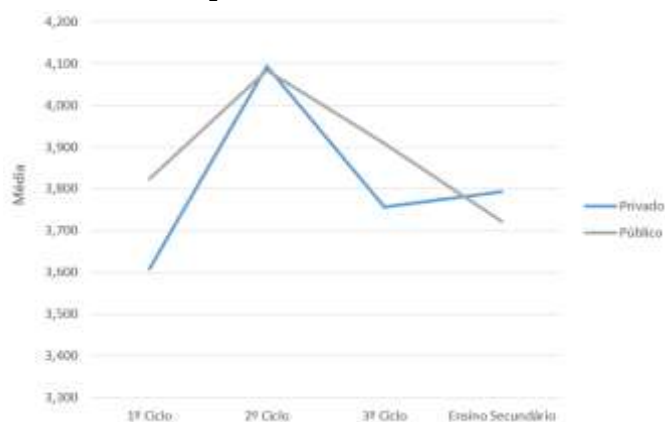


Figura 27: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos encarregados de educação por tipo de escola e ciclo de ensino do educando.

no ensino secundário os encarregados de educação com educandos a frequentar uma escola privada percecionam mais TPC do que os educandos a frequentar uma escola pública.

- **Grau de habilitações dos encarregados de educação**

Através da análise da **Figura 28** que compara as variáveis grau de escolaridade dos encarregados de educação e intensidade com que é percecionada a solicitação de TPC, podemos verificar que à medida que o nível de habilitações aumenta, os pais percecionam menos TPC solicitados aos seus filhos.

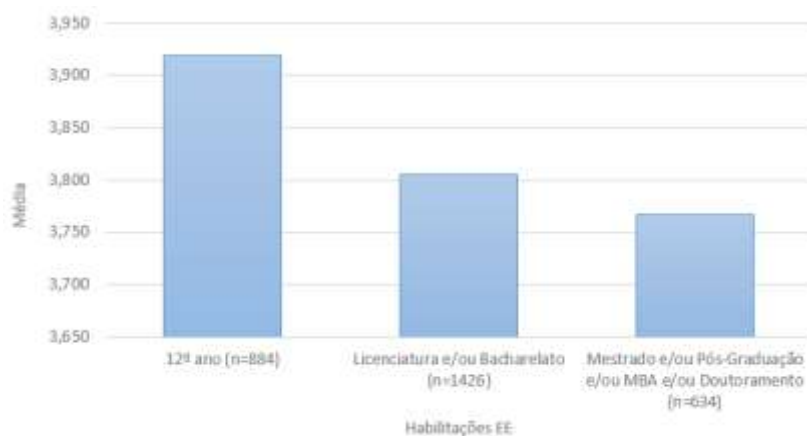


Figura 28: Média da intensidade de TPC solicitados percecionada pelos encarregados de educação por grau de habilitações académicas.

- **Sexo Educando**

Tal como podemos observar na **Figura 29**, os encarregados de educação com educandos do sexo feminino percecionam, em média, mais TPC solicitados do que os encarregados de educação do sexo masculino. Esta tendência deve-se, provavelmente, às características dos rapazes que são geralmente mais autónomos e mais “desligados” no que concerne à realização destas tarefas.

Comparando esta informação com o ciclo de ensino do educando, a tendência não se verifica apenas no 1º ciclo, o que se deve à idade jovem dos educandos.

No 1º ciclo, tanto os educandos do sexo masculino como os educandos do sexo feminino ainda não desenvolveram as suas características auto-regulatórias, nomeadamente autonomia.

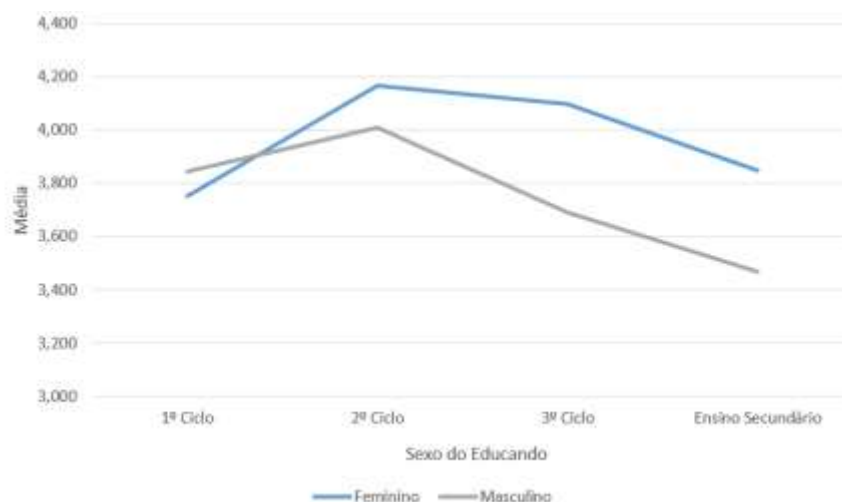


Figura 29: Média da intensidade de TPC solicitados percebida pelos encarregados de educação por sexo e ciclo de ensino do educando.

2.5 Análise dos dados sobre o acompanhamento dos encarregados de educação na realização de TPC

Através da análise das respostas dos encarregados de educação relativamente à frequência e intensidade com que acompanham os seus educandos durante a realização dos TPC, podemos observar (ver **Figura 30**) que a maioria (cerca de 52% frequentemente e cerca de 25% sempre) acompanha com bastante regularidade os educandos nos deveres de casa. Sendo que quase 20% dos encarregados de educação afirma acompanhar ocasionalmente e apenas cerca de 3,5% nunca acompanha ou raramente.

Importante realçar que a intensidade e frequência do acompanhamento dos pais na realização destas tarefas pode ser influenciada por diversos fatores,

nomeadamente, as características auto-regulatórias do aluno, o grau de autonomia do aluno, o grau de dificuldade associado às tarefas, a idade do educando e correspondente ciclo de ensino que frequenta ou até mesmo algumas crenças e hábitos específicos de cada encarregado de educação.

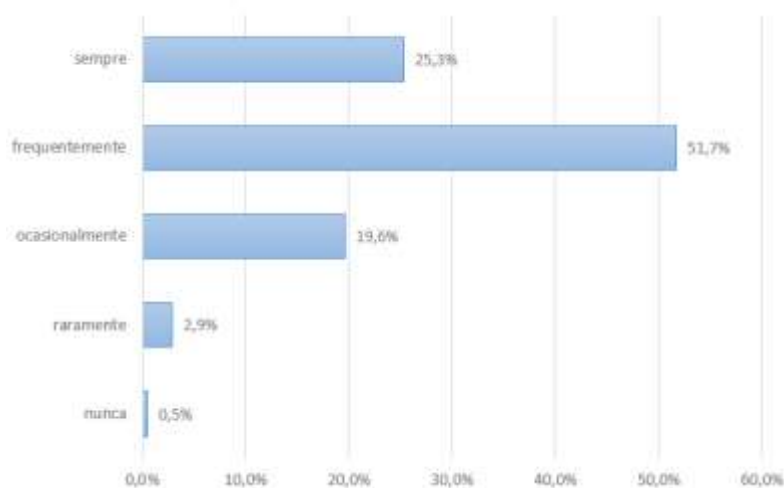


Figura 30: Acompanhamento durante a realização de TPC percebido pelos encarregados de educação (%)

Tal como temos feito nas variáveis anteriores, vamos agora fazer uma comparação entre a variável intensidade e frequência relativa ao acompanhamento dos encarregados de educação durante a realização dos TPC e algumas variáveis sociodemográficas (cuja relação foi comprovada ser estatisticamente significativa através da realização do teste qui-quadrado). Note-se que nas análises que iremos fazer de seguida, a escala qualitativa (nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente e sempre) relativa à intensidade de TPC solicitados foi convertida numa escala numérica (de 1 a 5, onde 1=nunca e 5=sempre).

- **Desempenho do aluno**

Como podemos observar na **Figura 31**, o acompanhamento que o encarregado de educação proporciona ao educando na realização de TPC, está fortemente

associado ao desempenho do aluno. Ou seja, à medida que o desempenho do aluno aumenta, o acompanhamento aumenta também (seria de esperar o contrário).

No entanto, os alunos que apresentam um desempenho muito acima da média da turma são, na maioria das vezes, raramente ou nunca acompanhados pelos encarregados de educação na realização das tarefas.

Estas conclusões podem ser enviesadas pois a amostra de encarregados de educação que respondeu nunca ou raramente é bastante pequena. Por outro lado também são poucos os encarregados de educação que consideram o desempenho dos seus filhos abaixo da média (apenas cerca de 3,5% dos encarregados de educação consideram o desempenho dos seus educandos abaixo da média, sendo que cerca de 20% considera os seus filhos na média turma e os restantes 76,5% coloca os seus educandos acima da média). Isto significa que a maioria dos encarregados de educação considera os seus educandos na média ou acima da média. Esta é uma impossibilidade estatística (se a amostra for representativa) e estamos novamente perante o fenómeno denominado por síndrome da superioridade ilusória ou o efeito Dunning-Kruger (Dunning, 2011).

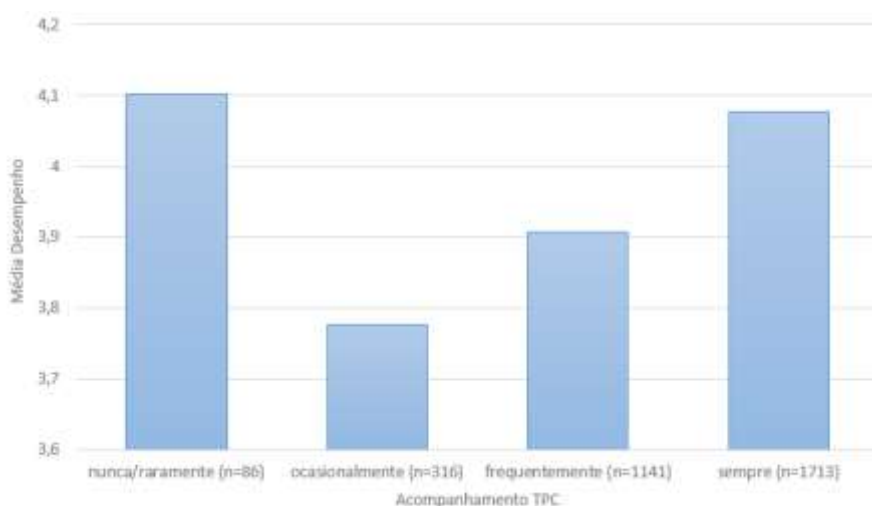


Figura 31: Média do desempenho do aluno na turma percebido pelos encarregados de educação por intensidade de acompanhamento na realização de TPC.

- **Ciclo de ensino do educando**

Os encarregados de educação acompanham, em média, mais intensamente os educandos que frequentam 1º ciclo do ensino básico, pois são aqueles com menos autonomia. Naturalmente, à medida que os educandos vão subindo de nível de ensino, vão-se também tornando mais autónomos e conseqüentemente, não necessitam de um acompanhamento tão frequente por parte dos seus encarregados de educação. Ver **Figura 32**.

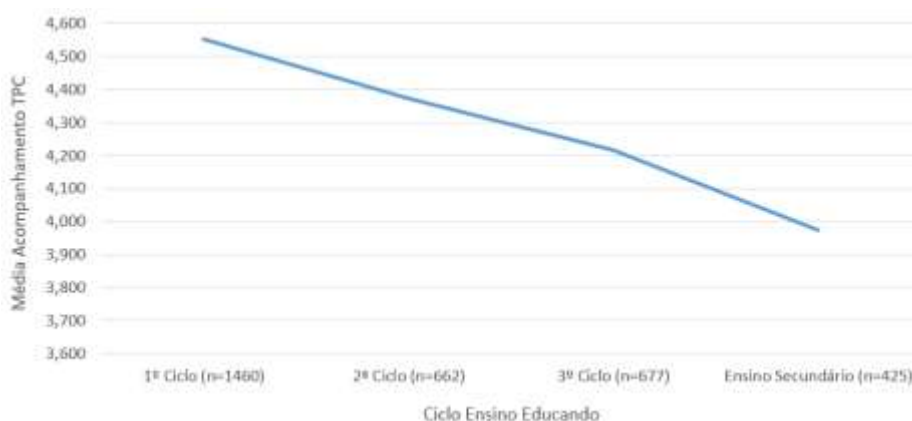


Figura 32: Média da intensidade do acompanhamento na realização de TPC percecionada pelos encarregados de educação por ciclo de ensino do educando.

- **Número de filhos dos encarregados de educação**

Como seria de esperar e observável na **Figura 33**, quanto mais filhos os encarregados de educação têm, menos frequente é o acompanhamento que prestam aos seus educandos na realização dos TPC, visto que têm de distribuir o

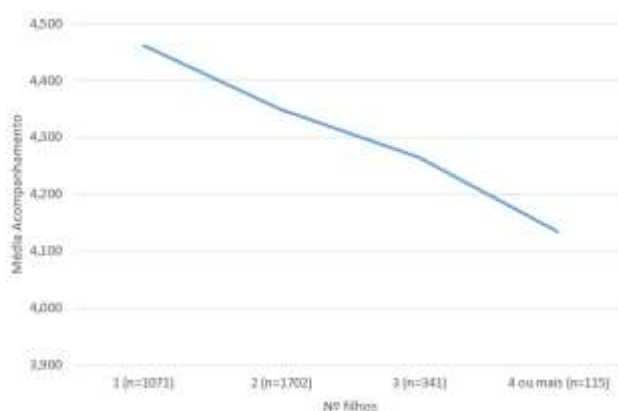


Figura 33: Média da intensidade do acompanhamento na realização de TPC percecionada pelos encarregados de educação por nº de filhos que têm.

tempo disponível pelo número de filhos (sobrando, obviamente, menos tempo para cada um).

- **Sexo Educando**

Ao analisarmos o acompanhamento que o encarregado de educação presta na realização das tarefas, consoante o sexo do educando e o ciclo de ensino que frequenta (ver **Figura 34**), podemos concluir que, em média, os encarregados de educação dão mais apoio aos educandos do sexo masculino no 1º e 2º ciclo. Ao contrário do 3º ciclo e ensino secundário, onde são os educandos do sexo feminino que recebem mais acompanhamento na realização de TPC pelos encarregados de educação.

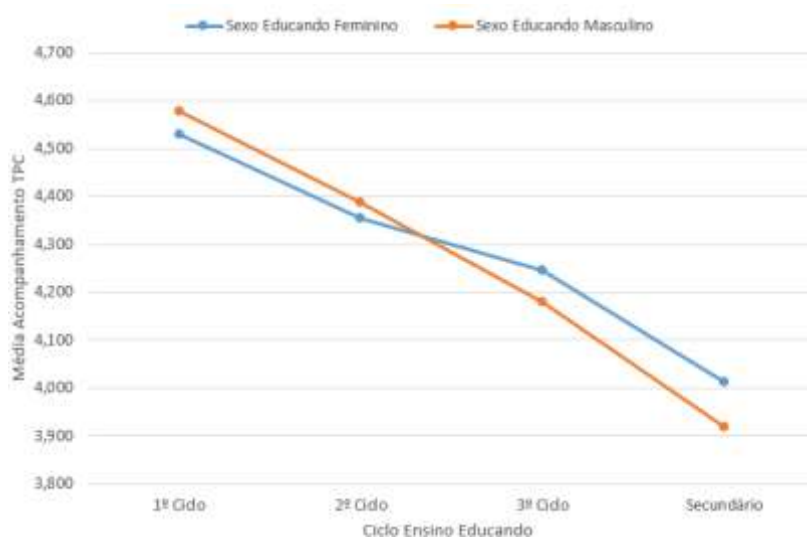


Figura 34: Média da intensidade do acompanhamento na realização de TPC percebida pelos encarregados de educação por sexo e ciclo de ensino do educando.

2.6 Conclusões retiradas da análise dos dados secundários do estudo “A Missão da Escola”

De forma a responder às questões de investigação propostas no capítulo introdutório do trabalho, no que concerne aos dados secundários recolhidos no

estudo “A Missão da Escola”, vamos fazer uma breve conclusão das análises observadas anteriormente.

Q4: Em que medida as opiniões dos professores diferem das opiniões dos encarregados de educação no que diz respeito à intensidade com que os TPC são solicitados?

Existe uma clara discrepância entre as perspetivas dos professores e dos encarregados de educação relativamente à intensidade percebida de TPC solicitados, visto que os encarregados de educação têm uma perceção de tarefas solicitadas consideravelmente superior à dos professores.

No entanto, é importante realçar que aos questionários respondidos pelos professores não correspondem os mesmos educandos dos questionários respondidos pelos encarregados de educação.

Q5: Quais as variáveis sociodemográficas que influenciam de forma significativa as perceções dos professores e encarregados de educação relativamente à intensidade com que os TPC são solicitados? Em particular, de que forma o ciclo de ensino do educando afeta as opiniões dos encarregados de educação e as áreas disciplinares afetam as opiniões dos professores?

No que diz respeito às opiniões dos professores sobre a intensidade com que solicitam TPC, podemos concluir que são os professores do sexo feminino, do ensino privado, a lecionar o 1º ciclo e área das ciências exatas, com 26 anos ou mais de experiência na profissão e com um grau de habilitações correspondente a uma licenciatura que solicitam, em média, com mais frequência TPC.

Em particular no que diz respeito às áreas disciplinares que lecionam, destaque para a área das ciências sociais e humanas, onde a tendência da relação com a intensidade de TPC solicitados observada nas restantes variáveis sociodemográficas é, na maioria das vezes, contrariada (nomeadamente no sexo do docente, tipo de escola e grau de habilitações).

Relativamente às opiniões dos encarregados de educação sobre a intensidade com que é solicitada a realização de TPC aos seus educandos, podemos concluir que são os encarregados de educação com um menor nível de escolaridade (12º ano ou menos), dos educandos do sexo feminino, a frequentar o 2º ciclo do ensino público que percecionam com maior intensidade a solicitação de TPC.

Em particular no que concerne ao ciclo de ensino que o educando frequenta, destaque para o 1º ciclo onde a tendência de serem percecionados mais TPC nos encarregados de educação de educandos do sexo feminino é contrariada. E com ênfase no ensino secundário, onde a tendência de serem percecionados mais TPC no ensino público é igualmente contrariada.

Q6: No que concerne ao acompanhamento que os encarregados de educação proporcionam aos seus educandos durante a realização de TPC, quais as variáveis que mais afetam a intensidade e frequência deste apoio?

Através da análise realizada, conseguimos verificar que a maioria dos encarregados de educação acompanha com muita frequência os seus educandos na realização de TPC. Ao comparar esta questão com algumas variáveis concluímos que:

- à medida que o desempenho do aluno na média da turma, percecionado pelo encarregado de educação, aumenta, o acompanhamento proporcionado ao educando aumenta também (de notar o fenómeno da ilusão da superioridade que pode enviesar as conclusões);

- à medida que o nível de ensino aumenta o acompanhamento prestado pelo encarregado de educação, em média, diminui (justificado pelo desenvolvimento de características auto-regulatórias no educando, nomeadamente autonomia);

- quanto mais filhos o encarregado de educação tem, menos acompanhamento dá ao seu educando na realização de TPC;

- os educandos do sexo masculino recebem mais apoio no 1º e 2º ciclo, enquanto os educandos do sexo feminino recebem mais acompanhamento no 3º ciclo e ensino secundário.

Capítulo 4

Limitações do Estudo

É importante dar a conhecer as limitações inerentes aos estudos associados à educação. Cooper & Valentine (2001) realçaram que não é fácil aplicar estudos, políticas, diretrizes ou programas em contextos do mundo real na área da educação, o que na maioria das vezes leva a existirem apenas pequenas amostras de dados para analisar, acabando por afetar a consistência de conclusões. Na maioria dos estudos sobre temas educativos, os autores acabam por ter de se basear em teoria, pois a prática é muito difícil de aplicar. É muito complicado, por exemplo, chegar a uma escola e pedir para aplicar um estudo, alterando algumas situações da rotina dos intervenientes, ou seja, tudo o que implique alterar o ambiente, condições e contexto dos alunos e professores é considerado inoportuno.

O mesmo acontece no que diz respeito especificamente a estudos sobre TPC. Os TPC são por si só um tema muito complexo que envolve vários intervenientes, sendo muito difícil controlar cada uma das partes envolvidas. Os alunos é que decidem onde, como e quando vão realizar as tarefas e para além disso, existe todo um contexto familiar que acaba por ter uma grande influência no processo. E, naturalmente, cada aluno tem o seu único contexto.

Desta forma é difícil tirar conclusões generalizadas sobre um tema que tem este leque enorme de fatores influenciadores, visto que é impossível num só estudo controlar todas estas variáveis. Na maioria dos estudos que aprofundam

a temática “TPC” encontram-se diversos obstáculos e limitações no que diz respeito aos recursos que estão disponíveis para colaborar. O mesmo aconteceu com o nosso estudo que acabou por sofrer inúmeras limitações, algumas causadas pelas mesmas razões apresentadas na literatura, outras causadas por fatores externos e inesperados, em particular pela pandemia mundial Covid19.

Capítulo 5

Conclusão

Como podemos comprovar através da análise do nosso estudo, o tema TPC é deveras complexo, em particular no que concerne à vasta quantidade de fatores e variáveis que o podem influenciar.

Apesar de alguma literatura enfatizar a relação positiva entre a realização de TPC e melhor aproveitamento escolar, através do estudo de campo realizado e da respetiva análise dos dados recolhidos acabámos por não conseguir comprovar esta relação. No entanto, podemos realçar que, da nossa amostra de alunos, existe ainda uma percentagem significativa que não reconhece qualquer valor nesta ferramenta de aprendizagem e que tem severas dificuldades em encontrar motivação para realizar as tarefas. Adicionalmente, muitos dos alunos que participaram no estudo manifestaram afincadamente o seu desagrado relativamente ao tempo que a realização de TPC lhes “rouba” de outras atividades de lazer que também gostam de fazer. À partida, os TPC deveriam ser uma extensão pontual, e não sistemática, da escola em casa. Poderá ser esta a causa da falta de motivação?

Desta forma e apesar de, ao longo das últimas décadas, assistirmos a uma constante evolução na pesquisa em torno da questão TPC, é ainda necessário

continuar a aprofundar e a desvendar a complexidade desta ferramenta, a fim de perceber em que medida é possível tirar o maior partido dela.

Assim, dadas as dificuldades que o nosso estudo de campo sofreu, derivadas de fatores externos e inesperados previamente mencionados no trabalho, apelamos que investigações futuras aprofundem a nossa análise, através da utilização dos instrumentos desenvolvidos para o estudo de campo que acabou por não se realizar, uma vez que acreditamos que podem enriquecer o conhecimento de todos nós sobre esta temática.

Para concluir, nunca é demais lembrar que apesar dos TPC serem apenas uma pequena parcela da quantidade de estratégias de ensino utilizadas pela comunidade educativa, não deixam de contribuir para o enriquecimento, tanto dos jovens, através do desenvolvimento de características auto-regulatórias que são fundamentais para o seu êxito académico, profissional e pessoal, como de toda a comunidade educativa. Se por um lado, os efeitos positivos provocados pela utilização de TPC como ferramenta de aprendizagem se refletem na educação que por conseguinte se reflete no crescimento económico do país, por outro lado os efeitos negativos devem também ser tidos em conta, a fim de utilizar os TPC de forma a não 'invadir' totalmente o espaço familiar com tarefas da escola, onde os alunos já passam grande parte do seu tempo diário.

Bibliografia

- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into practice*, 43(3), 189-196.
- Bempechat, J. (2019). The case for (quality) homework: Why it improves learning, and how parents can help. *Education Next*, 19(1), 36-44.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child development*, 551-561.
- Cooper, H. (2001). Homework for All--in Moderation. *Educational leadership*, 58(7), 34-38.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational psychologist*, 36(3), 143-153.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into practice*, 43(3), 227-233.
- Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 44, pp. 247-296). Academic Press.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). A quantitative look at the economic impact of the European Union's educational goals. *Education Economics*, 28(3), 225-244.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. *The Economics of Education*, 171-182.
- Hulten, C., & Ramey, V. (2017). Education, Skills, and Technical Change, and Future US GDP Growth: An Introduction and Overview.
- Lacina-Gifford, L. J., & Gifford, R. B. (2004). Putting an end to the battle over homework. *Education*, 125(2), 279-282.
- Leya educação (2019) A Missão da Escola, Estudo Exploratório, Escola Amiga da Criança. Leya Educação. (unpublished study)
- Lynch, R., Hurley, A., Cumiskey, O., Nolan, B., & McGlynn, B. (2019). Exploring the relationship between homework task difficulty, student engagement and performance. *Irish Educational Studies*, 38(1), 89-103.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). Special topic: The case for and against homework. *Educational leadership*, 64(6), 74-79.
- Parra-González, M. E., & Núñez, C. A. S. (2017). La actuación docente con los deberes para casa en Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 301-320.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced academics*, 22(2), 194-218.
- Rosário, P., Cunha, J., Nunes, T., Nunes, A. R., Moreira, T., & Núñez, J. C. (2019). "Homework should be... but we do not live in an ideal world": Mathematics

teachers' perspectives on quality homework and on homework assigned in elementary and middle schools. *Frontiers in psychology*, 10, 224.

Silva, R. M. F. M. D. (2009). *Etapas Processuais do Trabalho de Casa e Efeitos Auto-regulatórios na Aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º Ciclo do Ensino Básico.*

Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.

Apêndice I

Ficha de Dados do(a) Professor(a)

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Escola: _____

Localidade: _____

Nota: Nas seguintes questões seleccione com um "x" APENAS 1 opção.

Há quantos anos leciona:

Menos de 5 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 5 a 10 anos	<input type="checkbox"/>
Entre 11 e 25 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 25 anos	<input type="checkbox"/>

Grau de habilitações académicas:

Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Pós-Graduação	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Outra opção	<input type="checkbox"/>

Nota: Numa escala de concordância de 1 a 5 (1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = não tenho opinião, 4 = concordo, 5 = concordo totalmente), coloque um "x" na escala que considerar mais adequada)

	1	2	3	4	5
1. Os resultados dos alunos preocupam-me mais do que o processo usado para os alcançar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os trabalhos de casa são um elemento fundamental no processo de aprendizagem e sucesso escolar dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Após a realização dos trabalhos de casa, dou sempre feedback aos alunos de modo a maximizar as vantagens desta ferramenta de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os encarregados de educação desempenham um papel importante na realização dos trabalhos de casa:	/ / / / /				
4.1 Na monitorização/controlo da tarefa (ex.: confirmar se o aluno realizou o TPC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Ajuda total na realização (ex.: apoio e acompanhamento ao longo de toda a realização da tarefa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 No esclarecimento pontual de dúvidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ficha Dados Pessoais do(a) Aluno(a)

Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Escola: _____ Localidade: _____

Idade do encarregado de educação: _____

Profissão do encarregado de educação: _____

Grau de Parentesco (ex: mãe, pai, tia, avó) : _____

Grau de habilitações do encarregado de educação: (selecione APENAS uma opção):

4º ano	
6º ano	
9º ano	
12º ano	
Licenciatura e/ou Bacharelato	
Mestrado e/ou Pós Graduação e/ou MBA	
Doutoramento	
Outro	

Relativamente ao meu desempenho escolar, considero-me um(a) aluno(a): (selecione APENAS uma opção)

Abaixo da média	
Na média	
Acima da média	
Muito acima da média (no TOP 5 dos melhores alunos)	

Numa escala de 0 a 5 (onde 0 significa sem motivação e 5 significa totalmente motivado(a))

quão motivado(a) para aprender me sinto nas disciplinas:



Disciplina	Escala de 0 a 5
Matemática	
Português	
Ciências	
História	
Geografia	
Inglês	
Espanhol	
Francês	
Físico-Química	

Nota: Nas seguintes questões selecione com um "x" APENAS 1 opção.

As minhas expectativas relativamente ao futuro são:

Frequentar a universidade e tirar um curso superior	
Terminar o 12º ano e começar a trabalhar	
Tirar um curso profissional	
Não sei	

As seguintes questões estão relacionadas com a tua opinião sobre os Trabalhos de Casa.

Nota: Numa escala de concordância de 1 a 5 (onde: 1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = não tenho opinião, 4 = concordo, 5 = concordo totalmente), coloca um "x" na escala que considerares mais adequada]

	1	2	3	4	5
1. Os trabalhos de casa desempenham um papel importante no meu processo de aprendizagem e sucesso escolar.					
2. É importante que o professor dê feedback, após eu realizar o trabalho de casa.					
3. Tenho motivação para realizar os trabalhos de casa.					
4. Os trabalhos de casa impossibilitam-me de aproveitar o meu tempo livre a realizar outras atividades que também gosto.					

Antes de entregar, confirma se respondeste a todas as questões.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Ficha_TPC_Aluno

Nº: _____ Turma: _____ Ano: _____ Disciplina: _____

Escola: _____

Professor: _____

Agora que terminaste o teu TPC, por favor, preenche as seguintes questões:

Data em que o TPC foi enviado: ___/___/___

Tempo total gasto a fazer o TPC: _____ minutos

Nota: Nas seguintes questões, marca um "X" na resposta que considerares mais adequada.



Quando realizei este TPC, encontrava-me:	Na escola	<input type="checkbox"/>
	Em casa	<input type="checkbox"/>
	Outro	<input type="checkbox"/>

Fiz o TPC online	Sim	<input type="checkbox"/>
	Não	<input type="checkbox"/>

Penso que me empenhei	Muito	<input type="checkbox"/>	na realização deste TPC.
	Razoavelmente	<input type="checkbox"/>	
	Pouco	<input type="checkbox"/>	
	Nada	<input type="checkbox"/>	

Gostei	Muito	<input type="checkbox"/>	de realizar este TPC.
	Razoavelmnte	<input type="checkbox"/>	
	Pouco	<input type="checkbox"/>	
	Nada	<input type="checkbox"/>	

Este TPC foi	Muito	<input type="checkbox"/>	difícil.
	Razoavelmente	<input type="checkbox"/>	
	Pouco	<input type="checkbox"/>	
	Nada	<input type="checkbox"/>	

Penso que este TPC foi...

Muito útil	Útil	Pouco útil	Nada útil	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para praticar a matéria dada na aula
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para me ajudar/obrigar a estudar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para me preparar para o próximo teste
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para melhorar a minha nota na disciplina
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para prestar mais atenção à aula
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para confirmar se percebi o que dei na aula

*Antes de entregar, confirma se respondeste a todas as questões.
Muito obrigado pela tua colaboração!*

Ficha_Semanal_TPC_Professor

Nome do Professor: _____

Disciplina: _____ Turma: _____ Ano: _____

Escola: _____

Nº de TPC que solicitou aos seus alunos esta semana: _____

Para cada TPC desta semana, p.f. indique o seguinte:

Nota: Caso tenha solicitado apenas 1 TPC, deixe os restantes em branco. Caso não tenha solicitado nenhum TPC, coloque apenas o "0" na questão anterior e não preencha as questões seguintes.

TPC 1

Data em que o TPC foi enviado: ____/____/____

Tempo que estima que o aluno demorará na sua realização:

Menos de 15 min	
Entre 15 a 30 min	
Entre 30 min a 1 hora	
Mais de 1 hora	

Nota: Nas seguintes questões seleccione APENAS 1 opção.

Tipologia da tarefa:

1. Finalização de tarefa iniciada na aula	
2. Exercícios de reforço de matéria dada na aula	
3. Exercícios de revisão de matéria anterior	
4. Tarefas de expansão de competências	
5. Trabalho de projeto/pesquisa	

Feedback dado aos Alunos após realização do TPC:

1. Nenhum feedback	
2. Verificação da realização	
3. Esclarecimento de dúvidas pontuais	
4. Correção oral da totalidade do TPC	
5. Correção escrita com registo no quadro	
6. Recolha e avaliação individual	