

## Trabalhos de Casa no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas de Professores

António Costa<sup>1</sup>, Maria Eduarda Ferreira<sup>2</sup>, José Miguel Salgado<sup>3</sup> e Carlos Reis<sup>4</sup>

### Resumo

Esta investigação, de natureza empírica, tem como objetivo analisar a tipologia e operacionalização dos trabalhos de casa prescritos pelos professores do 1º Ciclo de uma escola privada portuguesa do Ensino Básico. Os dados recolhidos, para esta investigação, foram analisados para três áreas curriculares: Português, Matemática e Estudo do Meio. A análise dos dados possibilitou perceber que estes professores privilegiam a prescrição de tarefas da mesma tipologia, para Português e Matemática. Quanto ao Estudo do Meio, verifica-se um aumento significativo de trabalhos de casa prescritos no final do ciclo de ensino. A Ficha de Trabalho é a tipologia de trabalhos de casa que os docentes privilegiam. Os resultados sugerem a necessidade, do grupo de professores, de repensar as suas práticas no que às tipologias e tarefas inerentes ao trabalho de casa diz respeito.

Palavras-Chave: trabalhos de casa, recursos didáticos, tipologia, ensino primário.

---

1 Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI)- Instituto Politécnico da Guarda (IPG); Centro de Estudos em Educação e Inovação (CIDEI). Email: antoniocosta@ipg.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3316-560>

2 Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI)- Instituto Politécnico da Guarda (IPG); Centro de Estudos em Educação e Inovação (CIDEI). Email: eroque@ipg.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5167-7017>

3 Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI)- Instituto Politécnico da Guarda (IPG); Centro de Estudos em Educação e Inovação (CIDEI). Email: miguelisal@ipg.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-6655>

4 Universidade de Coimbra/CEISXX. Email: csreis@uc.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9675-3810>

## **About Homework in Elementary Education: Teachers' Practice in School**

### **Abstract**

This empirical research aims to analyze the typology and operationalization of the homework prescribed by private Portuguese Basic School teachers. The data, collected through an instrument designed for this research, were analyzed in three curricular areas: Portuguese, Mathematics and Environment Study. This analysis made it possible to realize that teachers prescription's favour the tasks of the same typology for the Mother Tongue and Mathematics. For Environment Study, a significant increase in prescribed homework is verifiable at the 4th grade. The Worksheet is the homework typology's that teachers privilege. The results suggest that these teachers group need to rethink their practices in what the typologies and tasks inherent to homework concerns.

Keywords: homework, didactic resources, typology, elementary school.

## **Deberes en Educación Primaria: Práctica de Profesores**

### **Resumen**

Este estudio, de naturaleza empírica, tiene como objetivo analizar la tipología y la operacionalización de los deberes prescritos por los profesores de primaria de una escuela básica portuguesa privada. Los datos recopilados, utilizando un instrumento diseñado y construido para este estudio, se analizaron en tres áreas curriculares: Portugués, Matemáticas y Estudio del Medio Ambiente. El análisis de los datos permitió darse cuenta de que estos profesores favorecen la prescripción de tareas de la misma tipología, para la Lengua Materna y Matemáticas. Para el área de Estudio del Medio Ambiente, la prescripción aumenta significativamente al final del ciclo de enseñanza. La Hoja de Trabajo es la tipología que los profesores dan primacía. Los resultados sugieren la necesidad, por parte del grupo de profesores, de repensar sus prácticas en cuanto a las tipologías y tareas inherentes a los deberes.

Palabras Clave: deberes, recursos didácticos, tipología, educación primaria.

## Introdução

A educação é encarada, em cada época, de uma forma muito diferente atendendo às aspirações que moldam cada geração. As práticas educativas constituem um desafio, que se quer em constante renovação/ inovação, alicerçado na necessária constante reflexão crítica. Este desígnio reflexivo deve escrutinar todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Muitos são os referenciais que procuram orientar este processo. Porém, existem questões para as quais o professor do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) deve focar a atenção: Os recursos didáticos facultados às crianças proporcionam que tipo de aprendizagens? As estratégias de aprendizagem proporcionadas são adequadas? É neste contexto que se enquadra a utilização dos trabalhos adicionais, vulgarmente designados de “trabalhos de casa” (TPC). Nos últimos anos, os TPC têm sido olhado criticamente (Copper, 2001; Gill & Schlossman, 2004). O recurso aos TPC, enquanto recurso didático da metodologia dialética do processo de ensino-aprendizagem, tem-se revelado bastante controverso ao longo das últimas décadas: Que tipo/tipologia dos TPC devem ser desenvolvidos? Em que quantidade? Com que regularidade? É com este enquadramento que se alicerça esta investigação, desenvolvida numa escola básica privada de uma cidade do Interior de Portugal, doravante identificada como a “Escola Estudo”. Esta instituição de ensino seguiu, até 2016, no 1º CEB, o modelo de marcação dos TPC de forma diária, regular e com tarefas transversais em todos os anos de escolaridade do 1º CEB e áreas disciplinares curriculares. No ano escolar 2016-2017, depois de um intenso debate interno, que envolveu Direção Pedagógica, Conselho Pedagógico, Docentes do 1º Ciclo e pais, culminou na decisão de atribuir apenas dois TPC por semana, para todas as crianças do 1º CEB, cujas idades são compreendidas entre os seis e nove anos. E foi esta mudança na estratégia de marcação dos TPC que orientou esta investigação. Assim, o estudo procura responder às seguintes questões: Qual a metodologia dos TPC preferida por cada docente? O número dos TPC, por área curricular, é proporcional ao número de horas semanais dessa mesma área curricular? Existe relação entre o tempo previsto para terminar a tarefa e o tempo efetivamente despendido pela criança na realização dessa tarefa?

Para responder a estas questões foi conduzida, ao longo de 2016-2017, uma recolha de dados por turma e por ano sobre diferentes dimensões do TPC. Para realizar esta recolha foi elaborado um instrumento designado por *Recolha de dados sobre os TPC*.

## Revisão da Literatura

Os TPC são definidos como o trabalho acadêmico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser realizado pelas crianças fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização (Rosário et al., 2005; Cooper, 2001). Cooper (2001) densifica um pouco mais este conceito ao excluir da definição dos TPC o estudo acompanhado na escola, os cursos domiciliares por correspondência na televisão, em áudio ou vídeo ou na *internet*, e as atividades extracurriculares como desportos de grupo e clubes. Já para Corno (2000), os TPC não se limitam às salas de aula, estendendo-se a terceiros (pais, explicadores e outros membros envolvidos no processo educativo) cujo papel pode ser imprescindível para a qualidade final do trabalho realizado. Através dos TPC, os pais envolvem-se/acompanham a educação dos seus filhos, fazem o diagnóstico da aprendizagem dos filhos, criando um elo de ligação entre a casa e a escola (Goldstein & Zentall, 1999; Walker et al., 2004).

Na perspetiva do professor, os TPC são uma via adicional de treino, facilitadora da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das capacidades básicas académicas como a leitura, a escrita e a matemática (Goldstein & Zentall, 1999). O foco dos TPC é, a maior parte das vezes, o produto final e quase nunca a forma como as crianças experienciam estas tarefas ou quais os processos implicados (Rosário et al., 2005). O foco apenas no produto final não reflete a totalidade das etapas que a criança tem de gerir na realização dos TPC. Segundo Epstein e Van Voorhis (2001), a realização dos TPC implica, por parte das crianças, uma logística própria, na gestão do tempo, em fortalecer ou traçar o sentido da responsabilidade e até mesmo em descobrir o poder da valorização do esforço e da perseverança no alcançar dos objetivos. Quando as crianças demonstram serem capazes de controlar o tempo, de utilizar os manuais escolares ou outros materiais didáticos disponíveis, revelam competências de autonomia. Esta ideia acompanha o modelo socioconstrutivista, uma vez que as crianças aprendem a ser crianças através das interações com os adultos em atividades significativas, tanto na escola como em ambientes exteriores, os chamados ambientes extracurriculares. As interações entre pais e filhos, que os TPC podem proporcionar, constituem oportunidades de aprendizagem autorregulada e propiciadoras de comportamentos semelhantes aos dos seus modelos, ajudando na internalização desses mesmos comportamentos. Deste modo, conduzir as crianças por caminhos da autorregulação implica que haja pressão e recursos adequados, visto que a própria autorregulação é uma aprendizagem (Rosário et al., 2005).

Nos modelos de TPC mais tradicionais, o foco é direcionado para a análise do grau de envolvimento das crianças com os TPC a variar em função do apoio providenciado

pelo(s) professor(es) e pelos pais ou encarregados de educação (Bembenuitty, 2005). Neste universo de modelos, um dos primeiros a surgir foi o modelo processual dos TPC de Cooper (1989; 2001), identificando uma panóplia de fatores que possam causar impacto na eficácia das tarefas de TPC. Define como fatores exógenos as características individuais, com destaque para a competência, motivação e hábitos de estudo, disciplina curricular a que respeitam os TPC, o ano de escolaridade da criança, bem como as diferenças individuais, onde se incluem, por exemplo, o género e as condições socioeconómicas. Quanto aos fatores endógenos, o modelo apresenta-os dividindo-os entre as características da tarefa e a fase casa-comunidade, onde se definem potenciais influências aos efeitos dos TPC. Por fim, o modelo apresenta as consequências possíveis do processo dos TPC, em termos dos seus resultados finais (Cooper et al., 2006). A originalidade do modelo de Cooper foi a introdução das características das tarefas de TPC como potenciais mediadores do processo dos TPC, subdividindo-as em: carga, objetivo, área de competência utilizada (e.g., leitura, escrita), grau de individualização, grau de escolha da criança, prazo de realização e contexto social. Atendendo a este modelo, é possível separar a realização dos TPC em três fases: Fase Inicial, Fase casa-comunidade e Fase Final. As Fase Inicial e Fase Final são realizadas em contexto de sala de aula, já a Fase casa-comunidade é realizada fora da escola, em contextos que variam de criança para criança. Este processo inicia-se sob a premissa de que as características das crianças, os diferentes tipos de matérias e o nível de escolaridade vão influenciar o valor dos trabalhos de casa. O modelo conceptual de Cooper (1989) densifica um pouco mais o conceito de TPC apresentando as características mais específicas subjacentes aos diversos tipos de trabalhos de casa. Nesta linha de pensamento, os TPC podem ser caracterizados atendendo aos seguintes fatores: a quantidade, a dificuldade, o propósito (objetivo), a área de habilidade (competência), a escolha da criança, o prazo de realização, o grau de individualização e, por fim, o contexto social. De salientar, ainda, que neste modelo a tónica é colocada nos fatores parentais associados aos TPC em detrimento dos fatores autorregulatórios respeitantes às crianças. Esta seleção coloca de lado os processos específicos utilizados pelas crianças durante a realização dos TPC, onde se inserem o estabelecimento de objetivos, a planificação, a automonitorização, a autoavaliação, a autoinstrução ou a autorreação, característicos de um modelo mais direcionado para a especificidade da tarefa.

Uma outra corrente sobre os TPC, caracterizada por modelos de matriz autorregulatória, destacamos o modelo de controlo volitivo apresentado por Corno (2000), o modelo de Walker e Hoover-Dempsey (2001), e, ainda, o complexo modelo multinível dos TPC de Trautwein et al. (2006).

Tendo por base a perspetiva sociocognitiva da aprendizagem autorregulada, podemos referir que o modelo do controlo volitivo de Corno (Boekaerts & Corno, 2005; Corno, 2001) foca a atenção na realização dos TPC em casa, quando surgem diversos desafios como planificar e estabelecer prioridades para completar as tarefas prescritas, ultrapassar eventuais dúvidas e dificuldades surgidas, gerir recursos, definir o tempo necessário ou regular sentimentos e controlar emoções durante a tarefa (Corno, 2001; Xu, 2005, 2008a, 2008b; Xu & Yuan, 2003). Neste modelo, são analisadas cinco componentes da autorresponsabilização implicadas nos TPC: (i) a preparação do ambiente de realização dos TPC; (ii) a gestão do tempo; (iii) a focalização da atenção; (iv) a monitorização da atenção; e, por fim, (v) a monitorização e controlo das emoções experienciadas durante a realização das tarefas.

Um aprofundamento na compreensão do valor pedagógico dos TPC permitirá não só compreender a relação professor-criança-aprendizagem, como facilitará a comunicação professor-pais. De referir, ainda, que a forma como os pais e as crianças interagem durante os TPC e a influência desta interação nessas mesmas crianças pode ser um fator chave para o seu desempenho escolar. Acompanhando a literatura, é de referir que esta última ideia na qual se procura promover a realização de TPC supervisionado pelos pais poderá, porventura, constituir uma boa forma de as crianças desenvolverem estratégias de autorregulação e competências de organização. Neste contexto, Walker e Hoover-Dempsey (2001) elaboraram um modelo de envolvimento dos pais e encarregados de educação que assentava em cinco aspetos de comunicação entre pais e filhos: (i) a tomada de decisão dos pais relativamente ao seu envolvimento no processo; (ii) as áreas de envolvimento; (iii) os mecanismos que influenciam os resultados dos filhos nas áreas de envolvimento; (iv) a resposta dos pais às variáveis mediadoras relativas às crianças; e, por fim, (v) os resultados escolares dos seus educandos. O foco deste modelo incide na decisão inicial dos pais relativamente ao envolvimento nos TPC, mas esta está, também, dependente dos esforços realizados pelas crianças na procura de ajuda parental, já que tais esforços, por sua vez, dependem de fatores autorregulatórios de carácter afetivo e de nível cognitivo. O primeiro expresso na vontade das crianças de se tornarem independentes, pela valorização que atribuem à ajuda dos pais, e pela procura de ajuda, e, o segundo, relativo ao nível geral de desempenho académico da criança e à dificuldade sentida na realização dos TPC. Ainda sobre o envolvimento parental, Walker et al. (2004) sublinham que as iniciativas de envolvimento dos pais no processo dos TPC, tais como o reforço e a instrução direta, influenciam os resultados alcançados pelos seus educandos. Assente em amplos mecanismos, a operacionalização das atividades de envolvimento dos pais revela-se positivamente relacionada com o sucesso das

crianças e, mais importante ainda, com alguns atributos das crianças intimamente ligados ao aproveitamento escolar como, por exemplo, as atitudes face aos TPC, as percepções de competência pessoal e a autorregulação.

Foi com base neste quadro conceptual e na mudança do papel dos TPC no processo educativo na “Escola Estudo” que se desenvolveu esta investigação.

## Metodologia

Este estudo utilizou como metodologia de investigação o *método descritivo: estudo de caso*. Esta metodologia corresponde, segundo Freixo (2010), a uma descrição densa, ou “(*thick description*)”, isto é, factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objeto de estudo”. Com este procedimento metodológico pretendemos realizar uma investigação de natureza empírica, assente, essencialmente, em *trabalho de campo* ou *análise documental* aplicado à unidade de estudo – os TPC no 1º CEB –, no seu contexto real; procurando, assim, extrair o maior partido de fontes múltiplas, com recurso a documentos e artefactos. O nosso intuito foi desenvolver uma exploração intensiva, tendo como finalidade descrever o papel dos TPC no processo de ensino-aprendizagem no 1º CEB.

O estudo foi aplicado a uma única escola, de um concelho da região Interior-Centro de Portugal. Trata-se de uma região, demograficamente, definida como de baixa densidade. De acordo com os dados da PORDATA, em 2016, estavam matriculados no concelho 6.744 crianças, dos quais 1.441 pertenciam ao 1º CEB. A escola privada onde decorreu o estudo apresenta um Projeto Educativo assente numa matriz Católica, que vem sendo desenvolvido durante os 82 anos da sua atividade, no Ensino e Formação de crianças e jovens. Na instituição existem todos os níveis de ensino desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. O trabalho de investigação focou-se nas 163 crianças e oito professores, do 1º CEB, que estão distribuídos por oito turmas (1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A e 4B).

Obtivemos a autorização prévia do Conselho Pedagógico da Escola e, após ultrapassada esta etapa, foram recolhidos dados sobre os TPC nas oito turmas, com a mediação dos professores. Para registar a informação recolhida foi produzido um instrumento intitulado “*Recolha de dados sobre os Trabalhos de Casa*”. Atendendo à literatura existente e a alguns estudos exploratórios desenvolvidos anteriormente, o estudo assenta nas seguintes questões de investigação:

*Questão 1:* Que práticas organizam a aprendizagem das crianças na realização dos TPC?

*Questão 2:* Quanto do tempo de aprendizagem das crianças é dedicado à realização dos TPC?

A partir das questões anteriores geraram-se os seguintes objetivos de investigação:

*Objetivo de investigação 1:* Verificar a existência de diferenças significativas nas preferências dos professores pelas tipologias de TPC, nomeadamente fichas de trabalho, resolução de exercícios, resolução de problemas ou outros, em função do ano de escolaridade e tipo de área curricular.

*Objetivo de investigação 2:* Verificar a existência de diferenças significativas entre o tempo previsto para a realização dos TPC e o tempo reportado pelas crianças para a sua execução.

*Objetivo de investigação 3:* Verificar a existência de diferenças significativas entre a proporção da carga horária atribuída para a execução de trabalhos em cada área curricular e a proporção de trabalhos de casa agendados para cada área curricular.

## **Instrumento**

O instrumento de recolha de dados, anteriormente designado por *Recolha de dados sobre os Trabalhos de Casa* (Anexo 1), foi previamente produzido para este estudo. Destina-se a recolher dados sobre a marcação dos trabalhos de casa e respetivo tempo previsto de realização. Num segundo tempo, pede para registar a realização dos TPC, o local onde o mesmo foi realizado e o tempo que levou a sua realização. O instrumento foi validado através da realização de um pré-teste, o qual teve a colaboração de todos os professores do 1º CEB da instituição. Após as correções e afinações necessárias, os oito professores iniciaram a recolha dos dados.

Este instrumento procurou analisar a perspetiva do professor e da criança sobre os TPC. Para tal, ao nível dos professores, foi analisada a tipologia de TPC e o tempo previsto pelo docente para a realização de uma determinada tarefa. Sobre a atividade das crianças, registou-se o tempo efetivo despendido na realização da tarefa, onde foi feita e quem acompanhou a sua realização.

O instrumento foi desenhado para, em especial, facultar o acesso a informação relativa às seguintes categorias: a *tipologia*, o *tempo previsto na realização da tarefa*, o *tempo efetivamente despendido na realização da mesma*, *local onde é realizada* e *quem acompanha na realização da tarefa* do TPC. A respeito de cada uma das categorias,



foram criadas subcategorias à *post factum*, por exemplo, para o *local onde é realizada* a tarefa inerente aos TPC tem três subcategorias diferentes: *Escola (apoio ao estudo)*, *Casa e Centro de Estudos (locais fora da escola onde as crianças têm o apoio para estudar)*. Na categoria *quem acompanha a execução da tarefa*, criámos quatro subcategorias: *professor da escola (apoio ao estudo)*, *pais, irmãos ou outros*. Para a categoria de *tipologia*, criámos quatro subcategorias: *fichas de trabalho, resolução de exercícios, resolução de problemas e outros*.

## Sujeitos

Tratando-se de um Estudo de Caso, não houve amostragem, mas sim uma abordagem a uma população, obtida por conveniência. A escola selecionada conta com oito professores, que lecionam no 1º CEB a 163 crianças repartidos pelos quatro anos de escolaridade.

No seguimento do nosso convite, obtivemos a anuência de participação de oito professores, correspondendo 87.5% ao género feminino e 12.5% ao masculino – com uma média de idades de 36.6 anos. Enquadrando este perfil no panorama nacional português, pode dizer-se que se trata de um grupo relativamente jovem, com uma média de 10.5 anos de experiência profissional, dos quais, em média, 9.8 anos foram dedicados ao 1º CEB. Encontrados os professores colaboradores, ficou definido o grupo de crianças, correspondentes às suas respetivas turmas: 163 crianças com idades compreendidas entre os seis e nove anos – 55% do género masculino e 45% do género feminino. A média de crianças por turma é de 20.3.

## Resultados

Foram realizados dois tipos de análises: descritiva e inferencial. Na análise descritiva organizaram-se e descreveram-se os dados, trazendo à luz relações e/ou padrões, inerentes ao Objetivo de Investigação 1. Na análise inferencial, foram testadas as hipóteses geradas a partir dos objetivos de investigação 2 e 3. Foi realizado o Teste T para amostras emparelhadas.

## Análise descritiva dos resultados

Ao longo do ano letivo 2016-2017, obtivemos 25 semanas completas de dados recolhidos. Esta informação permite verificar que a média semanal foi de 2.7 tarefas de TPC. Olhando para os dias da semana, podemos ver que os TPC são mais usual às terças e quintas-feiras, com, respetivamente, 24% e 30% do total de tarefas de TPC indicados pelos professores (Tabela 1).

Tabela 1  
*Número de tarefas realizadas, por turma, em cada dia da semana.*

Dias da semana	Turma								Tarefas realizadas (%)
	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	
Segunda-feira	1	13	17	3	12	12	18	0	17
Terça-feira	22	30	7	23	17	17	6	11	24
Quarta-feira	0	7	1	1	7	7	22	1	13
Quinta-feira	25	29	23	24	15	15	27	1	30
Sexta-feira	0	9	0	0	33	33	2	0	16

A atribuição das tarefas de TPC reflete a orgânica e a organização da Escola. Para a maioria dos professores, os três dias em que é possível observar a marcação de TPC coincidem com os três dias em que a escola oferece o apoio ao estudo. É possível, também, verificar que o grau de importância de determinada área curricular diverge segundo o ano de escolaridade (Tabela 2).

Tabela 2  
*Percentagem de TPC por área curricular para cada ano de escolaridade.*

Ano de Escolaridade	Área Curricular		
	Matemática	Português	Estudo do Meio
1A e 1B	37 %	53 %	10 %
2A e 2B	44 %	32 %	24 %
3A e 3B	36 %	37 %	27 %
4A e 4B	33 %	38 %	29 %
Média (DP)	37.5 % (4 %)	40 % (7.8 %)	22.5 % (7.4 %)

Observando a Tabela 2 constata-se que na área curricular Estudo do Meio os TPC vão incrementando à medida que avança a escolaridade. Já no que ao Português diz respeito, é patente uma elevada importância de atribuição dos TPC ao primeiro ano de escolaridade; valores que caem 21 pontos percentuais no segundo ano. A este facto não é alheia a necessidade de as crianças aprenderem a ler e a escrever por forma a realizarem as tarefas propostas em anos posteriores. Quanto à área curricular de Matemática, observa-se uma regularidade do número de TPC prescritos ao longo dos

quatro anos de escolaridade, refletido no valor de 4% do desvio padrão. O resultado sugere uma sintonia com a elevada valorização da importância que a área curricular da Matemática possuiu nos currículos escolares, destacada com o Plano de Ação da Matemática, que procurou desenvolver as competências deste campo científico. Este resultado coloca a Matemática a par da Língua Materna como as áreas curriculares mais importantes, ainda que se possa notar um ligeiro ascendente desta última ao verificar-se que se lhe atribui mais relevância em metade das turmas (1A; 1B; 3B e 4A), no concernente à atribuição dos TPC (Figura 1).

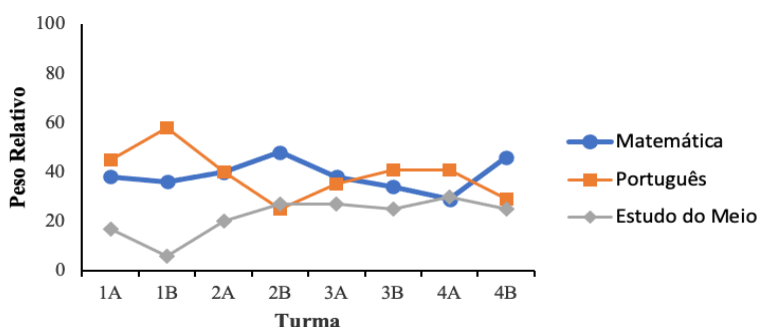


Figura 1 - Peso relativo dos TPC por cada área curricular por turma.

Colocando agora o foco no número de TPC por semana, por turma, vemos que a média semanal é de 0.62, com maior incidência no 3A e menor incidência no 1B (Figura 2). Estas turmas poderão corresponder a dois estilos opostos de utilização docente dos TPC.

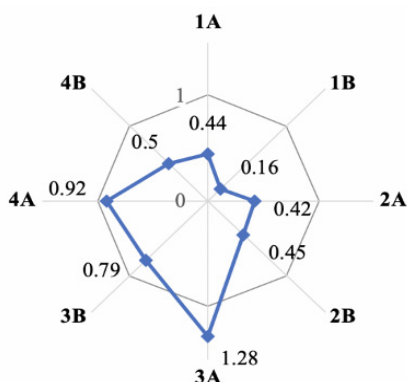


Figura 2 - Média de tarefas de TPC, por turma, por semana.

Comparando os resultados da área curricular de Estudo do Meio com as duas outras áreas curriculares verificamos que, à medida que a criança avança na escolaridade, a presença dos TPC no Estudo do Meio vai ganhando importância, aumentando até 30 % (cf. Figura 3). A esta evolução não será alheia a necessidade de a criança ir adquirindo competências de leitura e interpretação, que são adquiridos e aperfeiçoadas ao longo do 1º CEB; a destreza física e intelectual para a realização de algumas tarefas que apenas são adquiridas nos anos terminais e a necessidade dos professores estimularem o desenvolvimento de competências de escrita, leitura e cálculo nos primeiros anos do 1º CEB.

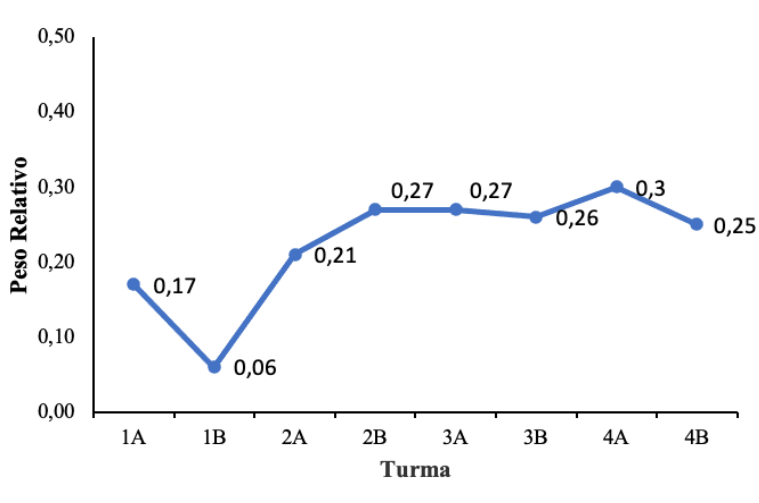


Figura 3 - Comparação de peso relativo dos TPC de Estudo do Meio com as restantes áreas curriculares.

Comparando os resultados da área curricular de Matemática com as duas outras áreas curriculares (cf. Figura 4), verificamos que a presença dos trabalhos de casa na Matemática se situa no intervalo 30% a 50%, para os quatro anos escolares. Deve, contudo, referir-se a existência de dois picos: um no final do segundo ano e outro no final do quarto ano. A presença destes dois picos pode ser justificada com a existência de Provas de Aferição. A Prova de Aferição, avaliação externa à instituição e com dimensão nacional, tem como objetivo fornecer informações detalhadas à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos alunos sobre o desempenho destes. A preparação destas Provas acontece de forma mais intensa no final do ano letivo. Estes resultados parecem expressar a ênfase que, de uma forma global, é dada à necessidade de haver maior trabalho a ser desenvolvido na Matemática.

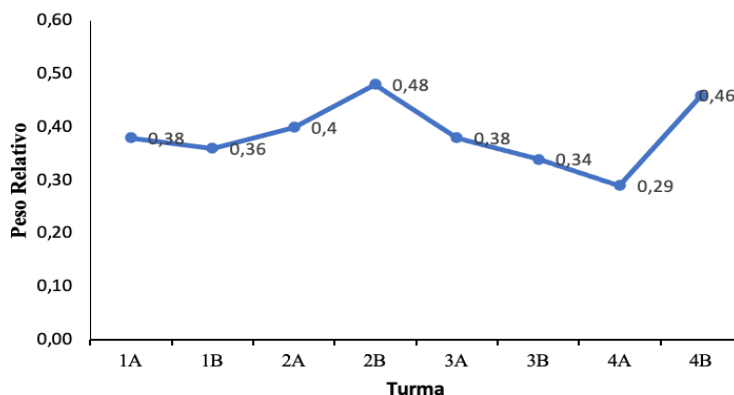


Figura 4 - Comparação de peso relativo dos TPC de Matemática com as restantes áreas curriculares.

Comparando os resultados da área curricular de Português com as duas outras áreas curriculares (Figura 5), vemos que o agendamento de TPC se distribui entre limiares mais distantes: os 25% e os 60%. Verifica-se um pico no primeiro ano que, muito mais pressionado pela necessidade de aquisição de competências de escrita, leitura e interpretação, deverá requerer mais trabalho na aula. Não se compreende tanto, por comparação, a grande descida no segundo ano, embora nos apareça como muito sugestiva a probabilidade de estar relacionada com a maior relevância dada à Matemática nesse ano, muito em particular, devido à existência de Avaliação Externa nesta área curricular. Até porque, como se pode ver, à medida que avança a escolaridade, a prescrição dos trabalhos de casa na Língua Materna volta a ganhar importância.

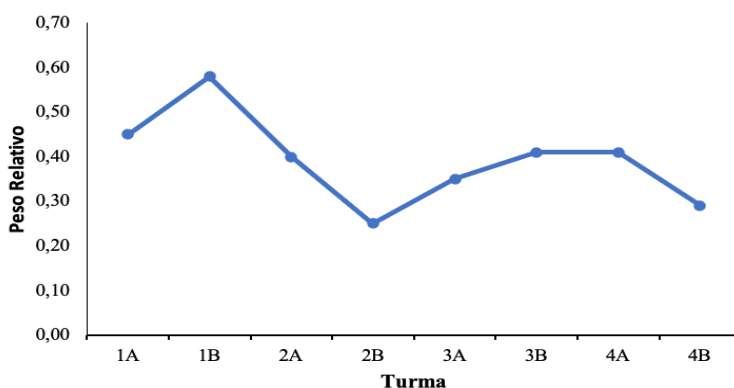


Figura 5 - Comparação de peso relativo dos TPC de Português com as restantes áreas curriculares.

*Objetivo de investigação 1:* Verificar a existência de diferenças significativas nas preferências dos professores pelas tipologias de TPC, nomeadamente fichas de trabalho, resolução de exercícios, resolução de problemas ou outros, em função do ano de escolaridade e tipo de área curricular.

Atendendo aos dados obtidos (Figura 6), não parece haver uma tipologia de TPC que domine as restantes. A tipologia *Outros* é a mais importante na maioria dos anos com exceção no primeiro ano de escolaridade. Nesta subcategoria estão inseridos diversos tipos de tarefas, sem a prevalência de nenhuma delas. É importante destacar o menor uso da resolução de problemas, o que pode indicar dificuldades na implementação dessa metodologia em sala de aula, refletindo-se na posterior transferência para as tarefas de TPC.

Os dados apontam também para o uso regular de *Fichas de Trabalho*, o que indica que os professores privilegiam no processo de sistematização das competências adquiridas pelos alunos, em contexto de sala de aula.

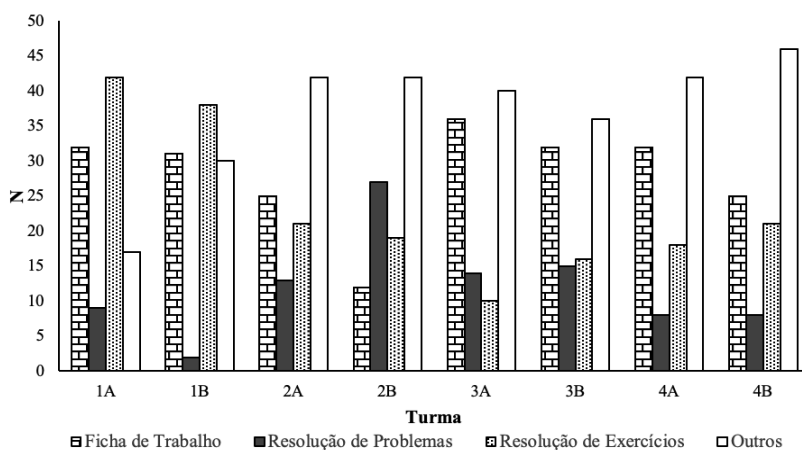


Figura 6 - Tipologia dos TPC por turma.

Considerando todas as turmas, vemos que o tempo total atribuído à realização dos TPC foi de 964.26 minutos, ou seja, 14.61 minutos/semana/turma. Assim, considerando um tempo médio de ensino de 3.5 horas, o tempo dos trabalhos de casa representa 7% do tempo dedicado ao ensino.

A respeito do tempo previsto pelo professor para a realização de uma tarefa e o tempo despendido pela criança, apenas em 6% das tarefas de TPC encontramos diferenças (Figura 7). Nesses 6%, a maioria dos erros de perceção é inferior a cinco minutos por defeito, ou seja, os professores tendem a considerar que leva menos

tempo para realizar a tarefa do que o que acontece. Podemos, então, estimar uma percepção global equivocada de 2%. Refira-se que o contexto de execução das tarefas em sala de aula difere do contexto fora de sala. Sem o controlo do ambiente de trabalho por parte do professor existem potenciais elementos de desconcentração do aluno, tais como presença de adultos, estímulos visuais e sonoros, que contribuem para o aumento da duração da realização da tarefa, afetando, deste modo, a percepção que o professor estima para a realização dos TPC.

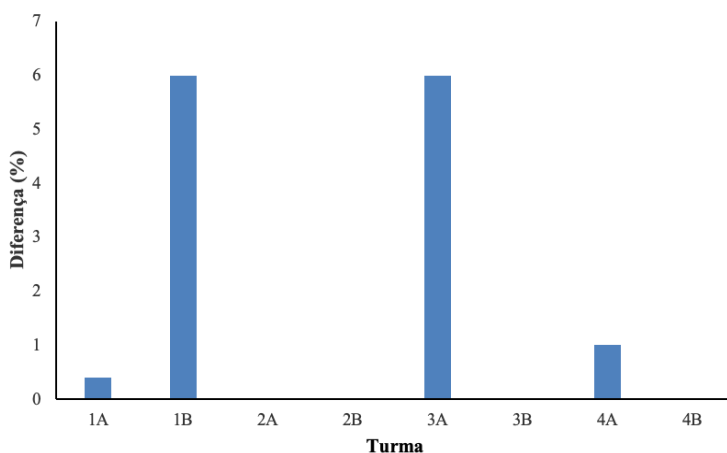


Figura 7 - Diferença entre o tempo previsto pelo professor para a realização de uma tarefa e o tempo despendido pela criança.

## Análise inferencial dos resultados

Neste ponto vamos dar respostas aos Objetivos de investigação 2 e 3, utilizando para tal o software de estatística PSPP (<https://www.gnu.org/software/pspp/get.html>).

*Objetivo de investigação 2:* Verificar a existência de diferenças significativas entre o tempo previsto para a realização dos TPC e o tempo reportado pelas crianças para a sua execução.

Quanto ao *Objetivo de investigação 2:* sobre o tempo de realização dos TPC e o respetivo tempo previsto, começou-se por estudar a normalidade dos dados globais sobre os tempos, tendo-se revelado apropriados recorrendo à invocação do Teorema

do Limite Central. Foi realizado um Teste T com duas amostras emparelhadas: o tempo previsto e o tempo cumprido, das quais surgiram as hipóteses estatísticas (cf. Tabela 3):

Tabela 3  
*Objetivo de investigação, Hipótese nula e Hipótese alternativa.*

Objetivo de investigação	Hipótese nula (Ho)	Hipótese alternativa (H1)
Existem diferenças significativas entre o tempo previsto para a realização dos TPC e o tempo reportado pelas crianças para a sua execução?	Não Existem diferenças significativas entre o tempo previsto para a realização dos TPC e o tempo reportado pelas crianças para a sua execução.	Existem diferenças

Existem diferenças significativas entre o tempo previsto pelo professor para a realização da tarefa e o tempo reportado pela criança para a realização dessa tarefa,  $t(511) = -6.74$ ,  $p < .001$  (Tabela 4).

Tabela 4  
*O tempo previsto pelo professor e o tempo reportado pela criança para a realização da tarefa.*

	Tempo previsto pelo professor (N = 512) Média (DP)	Tempo reportado pelas crianças (N = 512) Média (DP)	t (511)
Tempo para a realização da tarefa	3.76 (1.05)	3.93 (1.03)	- 6.74*

\* $p < .001$

O tempo reportado pela criança para a realização da tarefa é superior ao tempo previsto pelo professor para a realização da mesma. Fazendo uma análise mais fina, turma a turma, podemos observar que esta conclusão se deve às turmas 1B, 2B, 3A, 4A e 4B. Nas restantes turmas, 1A, 2A e 3B, seria de considerar que não existe diferença significativa entre os tempos considerados.

*Objetivo de Investigação 3:* Verificar a existência de diferenças significativas entre a proporção da carga horária atribuída para execução de trabalhos em cada área curricular e a proporção de trabalhos de casa agendados para cada área curricular.

No que concerne o *Objetivo de Investigação 3*, foi realizado, novamente, um Teste T com duas amostras emparelhadas: o tempo previsto e o tempo cumprido, das quais surgiram as hipóteses estatísticas (cf. Tabela 5):



Tabela 5  
*Objetivo de investigação, Hipótese nula e Hipótese alternativa.*

Objetivo de investigação	Hipótese nula (Ho)	Hipótese alternativa (H1)
Existem diferenças significativas entre a proporção da carga horária atribuída para execução de trabalhos em cada área curricular e a proporção de trabalhos de casa agendados para cada área curricular?	Não Existem diferenças significativas entre a proporção da carga horária atribuída para execução de trabalhos em cada área curricular e a proporção de trabalhos de casa agendados para cada área curricular.	Existem diferenças

Para a área curricular de Língua Portuguesa observa-se um ajuste perfeito entre a carga horária prevista e os trabalhos de casa atribuídos.

Quanto à área curricular de Matemática, existem diferenças significativas entre as proporções da carga horária de cada área curricular e as proporções de trabalhos de casa agendados para cada área curricula,  $t(194) = +\infty$ ,  $p < .001$  (Tabela 6).

Também para a área curricular de Estudo do Meio existem diferenças significativas entre as proporções da carga horária de cada área curricular e as proporções de trabalhos de casa agendados para cada área curricular,  $t(194) = +\infty$ ,  $p < .001$  (Tabela 6).

Tabela 6  
*Diferenças entre as proporções da carga horária de cada área curricular e as proporções de TPC para cada área curricular*

	Carga horário prevista (N = 195) Média (DP)	Trabalhos de casa atribuídos (N = 195) Média (DP)	t (194)
Matemática	.41 (.00)	.37 (.00)	+ infinito *
Língua Portuguesa	.41 (.00)	.41 (.00)	-
Estudo do Meio	.18 (.00)	.22 (.00)	+ infinito *

\* $p < .001$

Os resultados obtidos permitem verificar que, neste grupo de docentes, existe uma hierarquização relacionada com a relevância das áreas curriculares com um ligeiro ascendente da Língua Materna relativamente à Matemática, seguida da área curricular do Estudo do Meio, ainda que o grau de importância desta última área curricular vá crescendo ao longo da escolaridade. Isto significa que, se as tarefas dos TPC forem consideradas como a estratégia preferida para melhorar as aprendizagens conceituais científicas, das crianças, então o Estudo do Meio só ganha importância nos anos terminais do 1º CEB, o que contrasta com os princípios orientadores do programa curricular. Essa hierarquização não é transportada para a tipologia dos trabalhos de casa uma vez que não existe uma metodologia privilegiada pelos docentes, ainda que se observe uma prevalência da Tipologia de *Fichas de Trabalho*, presentes nos manuais escolares das crianças.

Sobre a percepção do professor acerca do tempo necessário para realizar os TPC, pode verificar-se que existem diferenças significativas entre a estimativa dos professores do tempo necessário para realizar os TPC e o tempo reportado pela criança para a realização da tarefa. Isto remete para várias explicações possíveis: a) a estimativa docente falha; b) o tempo reportado para execução não é fiável; c) a supervisão de um adulto pode influenciar a realização da tarefa; e/ou d) a presença de potenciais elementos de desconcentração.

No que ao *Objetivo de Investigação 3* diz respeito, os resultados obtidos, para este grupo de professores, indicam que não há intencionalidade de fazer corresponder a proporção das cargas horárias com a proporção dos trabalhos de casa atribuídos. A diferença entre proporções não se verifica na Língua Portuguesa, ao contrário das outras duas áreas curriculares onde Estudo do Meio viu aumentada a proporção de trabalhos de casa em comparação com a componente curricular em detrimento da Matemática que viu reduzida a proporção de trabalhos de casa.

## Conclusão

Os TPC são uma ferramenta que tem subjacente um conjunto de pressupostos, constructos e propósitos suscetíveis de ter alguma influência nos diferentes atores que o contextualizam e na organização do processo de ensino-aprendizagem. Semelhante complexidade conceptual abre-se à eventual exploração de diferentes caminhos de rentabilização desta ferramenta e, consequentemente, da aprendizagem das crianças.

A partir dos resultados obtidos, não é, no entanto, possível concluir, para esta amostra, qual a tipologia de trabalho privilegiado pelo docente, observando-se uma prevalência, ainda que residual, da resolução de *Fichas de Trabalho*, presentes nos manuais escolares das crianças (*Objetivo de Investigação 1*), à qual não é alheia a recomendação do Ministério da Educação para a utilização generalizada dos manuais escolares e respetivos cadernos de atividades, das diferentes áreas curriculares.

Esta diversidade de tipologias dos TPC está em linha com a diversidade de tipologias desenvolvidas em contexto de sala de aula, sendo os TPC encarados como um prolongamento das tarefas realizadas na sala. Estes resultados levam-nos a questionar se os TPC deveriam ser encarados como o principal referente das tarefas complementares às desenvolvidas na sala de aula, por forma a permitir às crianças consolidar, aprofundar e regular as suas aprendizagens, desenvolvendo, gradualmente, a sua autonomia na superação das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem.

Para otimizar os TPC, enquanto ferramentas que sustentam um dos pilares do desenvolvimento de competências, não deve ser descurada a proporcionalidade entre o número de horas semanais e número de tarefas de TPC de determinada área curricular (*Objetivo de Investigação 3*). É o Ministério de Educação, enquanto agente político, que desenha o currículo escolar das crianças e respetivo carga semanal. Esse quadro curricular apresenta assimetrias na distribuição do número de horas semanais atribuídas a cada área curricular, cabendo aos docentes transpor, nas tarefas a desenvolver dentro e fora da sala de aula, a proporcionalidade para cada uma das áreas curriculares. Os resultados obtidos, para esta amostra, indicam que não existe intencionalidade de fazer corresponder a proporção das cargas horárias com os trabalhos de casa atribuídos. Este resultado pode ser encarado num quadro onde os TPC são utilizados como instrumento para nivelar o desempenho académico das crianças. O docente encara este recurso como instrumento para a atribuição de tarefas individuais ou de grupo com o intuito de “resgatar” as crianças afastadas da média de conhecimentos da turma. Para o docente, é fundamental assegurar que todas as crianças adquiram as competências e conhecimentos fundamentais para o sucesso escolar, ainda que tenham que “sacrificar” a proporção das cargas horárias com os trabalhos de casa atribuídos.

Sobre a perceção do professor acerca do tempo necessário para realizar os TPC (*Objetivo de Investigação 2*), pode concluir-se que existe uma diferença significativa entre a estimativa dos professores do tempo necessário para realizar os TPC e o declarado pelas crianças. Estes resultados sugerem a necessidade de os docentes ajustarem as tarefas a indicar ao processo autorregulatório de aprendizagem das crianças. O ritmo de aprendizagem, assim como o apoio que uma criança poderá obter de um adulto são assimétricos. Esta ideia é de vital importância, devendo o docente assumir que o incumprimento da tarefa atribuída à criança, no tempo definido pelo professor, não resulta de incompetência ou incapacidade deste, mas sim da matriz idiossincrática de cada criança.

A complexidade inerente a esta ferramenta de ensino-aprendizagem deve ser alvo de uma profunda reflexão, onde devem participar os diversos agentes. Parece-nos crucial que se venham a definir linhas orientadoras da operacionalização desta ferramenta de ensino-aprendizagem. A aparecerem tais orientações, seria desejável que se fizessem acompanhar de uma grelha conceitual que tenha em conta o equilíbrio entre as atividades curriculares e as atividades extraescolares, porque a criança necessita realizar outras atividades extracurriculares, nomeadamente as lúdicas, desportivas, culturais que promovam a interação com os colegas e/ou família, e desenvolvam a sua matriz física e intelectual.

Em termos das implicações deste estudo, podemos indicar que, em síntese, os resultados observados apontam para a necessidade de se refletir a natureza, o tempo assignado e a tipologia dos TPC agendados para casa. Esta reflexão envolve diretamente os professores, mas poderá também implicar os encarregados de educação, sem esquecer a tutela que aprova os manuais indutores do atual regime de elaboração de TPC.

Como meta futura, pretendemos ampliar a amostra e estender este estudo para um ambiente de escola pública e posterior comparação com a escola privada, a fim de aferir quais as linhas de pensamento e de operacionalização convergentes e divergentes nestes dois sistemas de ensino: público e privado.

## Referências

- Bembenutty, H. (2005). Predicting homework completion and academic achievement: the role of motivational beliefs and self-regulatory processes. Tese de doutoramento. The City University of New York.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks: Sage.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (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*. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L. (2001). Volitional Aspects of Self-regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (2ª ed.) (pp. 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than ten minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gill, B. P., & Schlossman, S. L. (2004). Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850-2003. *Theory into Practice*, 43(3), 174-181.
- GNU Project (2015). GNU PSPP (Version 0.8.5) [Computer Software]. Free Software Foundation. Boston, MA. Disponível em <https://www.gnu.org/software/pspp/>
- Goldstein, S., & Zentall, S. S. (1999). *Seven steps to homework success: A family guide for solving common homework problems*. Plantation: Specialty Press.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: ME:DEB.

- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. C., & Gonzalez-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456.
- Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2001). *Age-related patterns in student invitations to parental involvement in homework*. Comunicação apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. 1-10. Retirado da Internet em 28 fevereiro, 2016. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/228927833\\_Parental\\_involvement\\_in\\_homework\\_A\\_review\\_of\\_current\\_research\\_and\\_its\\_implications\\_for\\_teachers\\_after\\_school\\_program\\_staff\\_and\\_parent\\_leaders](https://www.researchgate.net/publication/228927833_Parental_involvement_in_homework_A_review_of_current_research_and_its_implications_for_teachers_after_school_program_staff_and_parent_leaders).
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *Journal of Educational Research*, 99, 46-55.
- Xu, J. (2008a). Validation scores on the homework management scale for middle school students. *The Elementary school Journal*, 109(1), 82-95.
- Xu, J. (2008b). Validation scores on the homework management scale for high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 304-324.
- Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13(2), 23-44.