

Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas

Ana Margarida Veiga Simão

Fátima Duarte

Paula Costa Ferreira

Resumo

Neste artigo abordamos as tarefas de Trabalhos Para Casa (TPC) que desde há décadas integram as práticas educativas e centram a comunidade educativa na reflexão dos seus significados e funções no processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos, a partir dos instrumentos construídos, identificar e analisar as concepções de TPC de alunos e professores do 1º ciclo do Ensino Básico e o seu potencial para o desenvolvimento das competências autorregulatórias nos alunos. Os resultados salientam a necessidade de repensar práticas, objetivos, funções e contributos dos TPC para o processo de ensino-aprendizagem. Evidenciam ainda, potencialidades para a promoção dos processos autorregulatórios inerentes às oportunidades para a autonomia, gestão das tarefas, tempo e recursos que a sua realização nos momentos de estudo privado permite.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, concepções de alunos e professores, trabalhos para casa

Homework as a self-regulation tool: perspectives and implications for future educational practices

Abstract

In this article we approach Homework, which has integrated educational practices for decades and has made the educational community reflective **regarding** its meaning and function in the teaching-learning process. From the instruments we constructed, we intend to identify and analyze the conceptions teachers and students have regarding Homework, as well as its potential to develop self-regulatory competencies in students. Results highlight the need to rethink practices, objectives, functions and contributions Homework brings to the teaching-learning process. Furthermore, results also show the potential to promote self-regulatory processes that are inherent to the opportunities towards autonomy, task management, time and resources that Homework implicates in private study moments.

Keywords: self-regulation; learners; homework.

INTRODUÇÃO

Os desafios presentes nos contextos educativos atuais, influenciados, pela necessidade de permanente atualização e gestão do conhecimento, colocam os alunos perante a necessidade de responder a novas exigências de autonomia e de responsabilidade nos seus percursos de aprendizagem ao longo da vida. Nesta perspetiva, a missão da escola assenta na promoção de oportunidades de aprendizagem que capacitem os alunos para serem aprendentes mais flexíveis, eficazes e autónomos dotando-os de competência para tomar decisões conscientes e intencionais que lhe permitam autorregular a sua aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2004).

O construto de autorregulação, definido como o grau em que os alunos se sentem metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes no seu processo de aprendizagem, tem sido de relevo e utilidade para a compreensão do processo e atitudes que os alunos adotam na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências (LOPES DA SILVA; SÁ, 2003).

Neste âmbito, o aluno autorregulado será capaz de analisar as tarefas que lhe são propostas, estabelecer objetivos, selecionar estratégias para os atingir, monitorizar o seu percurso, adaptar e reajustar as suas estratégias de forma a alcançar as suas metas (ZIMMERMAN; SHUNK, 2011). Para este aluno o sucesso escolar dependerá do que construir quer em termos individuais quer na interação com o professor e com os pares num processo social, cultural e interpessoal (VYGOTSKY, 1988). É numa perspetiva do processo de ensino/aprendizagem que tenha em conta os contributos de alunos e professores para transformar as tarefas de Trabalhos Para Casa numa ferramenta autorregulatória que nos vamos situar no presente estudo (quadro 1).

Quadro 1: Contributos de alunos, professor e tarefas para o processo de ensino-aprendizagem

O Professor	O Aluno	A Tarefa
Apoia o aluno em função do seu percurso individual	Coloca em marcha processos cognitivos e afetivos com o objetivo de realizar aprendizagens significativas em diferentes situações	Inclui a funcionalidade e aplicabilidade futura dos conteúdos de aprendizagem contribuindo para a significância das aprendizagens

Elegemos as tarefas de Trabalhos Para Casa (TPC), por desde há décadas fazerem parte das práticas educativas e terem centrado pais, alunos e professores na discussão dos seus diferentes significados e funções que podem desempenhar nos processos de ensino-aprendizagem.

As definições de TPC, de acordo com a sistematização de Rebelo e Correia (1999) que apresentamos no quadro 2, são igualmente discordantes. Como aspetos comuns destacamos a função e implicações para o desempenho escolar dos alunos e a necessidade de encontrar uma definição que tenha em conta as características da tarefa, os seus objetivos e os recursos necessários para a sua realização.

Quadro 2: Definições de TPC de acordo com Rebelo e Correia (1999)

O TPC	Reflexões	Aspetos comuns
Trabalho que o professor tipicamente prescreve para realizar fora do período normal das aulas (KEITH, 1986).	Não é referido o tempo para a sua realização, as características e objetivos dos TPC.	Prescritos pelo professor
Tarefas atribuídas aos alunos pelos professores e que devem ser efetuadas fora do horário escolar. Os alunos devem ter opção de realizar os TPC na escola (sala de estudo, na biblioteca) após as aulas (COOPER, 1989).	O TPC não é obrigatoriamente uma tarefa para ser realizada em casa.	Realizados pelos alunos Variação restrita dos contextos onde serão realizados
Trabalho académico prescrito na escola que é destinado a estender a prática das tarefas académicas a outros ambientes durante as horas não letivas (SHERIDAN; OLYMPIA; JENSON, 1994).	Menciona os objetivos dos TPC	

Neste estudo, entendemos por TPC o trabalho académico prescrito na escola que é destinado a estender a prática das tarefas académicas a outros ambientes e durante as horas não letivas (SHERIDAN; OLYMPIA; JENSON, 1994; citados por REBELO; CORREIA, 1999).

Em relação às funções que os TPC podem assumir, Hallam e Cowan (n.d.; citados por WARTON, 2001) e Epstein e Vorbis (2001) apontam como fundamental o seu potencial para: promover a aprendizagem académica: fazer

revisões, preparar as aulas, estudar para os testes, utilizar recursos; aprofundar as temáticas da aula; ensinar a trabalhar autonomamente potenciando as noções de responsabilidade, gestão de tempo e autoconfiança do aluno; promover a articulação escola-família; facilitar a comunicação na família; incentivar o trabalho em grupo; refletir em termos do grau de exigência da escola.

Como argumentos a favor deste tipo de tarefas, Corno e Shu (2004), apontam os mitos partilhados por pais e professores de acordo com os quais: i) o melhor professor é o que solicita TPC regularmente; ii) ter mais TPC é melhor do que ter menos; iii) os pais querem que os filhos tenham TPC; iv) os TPC reforçam as aprendizagens feitas na escola; v) os TPC promovem a autonomia e a responsabilidade. Para os defensores desta prática, o tempo despendido na realização de TPC estimula a autodisciplina e os hábitos de estudo (WALBERG; PASCHAL; WEINSTEIN, 1985; citado por REBELO; CORREIA, 1999). Nesta perspetiva, pais e professores não só defendem a prática dos TPC como consideram que este tipo de tarefas escolares podem assumir múltiplos objetivos: ajudar a aprender, contribuir para o desenvolvimento de hábitos de estudo, aprender a gerir o tempo e incentivar o diálogo pais-filhos (BEMPECHAT, 2004; WARTON, 2001). Para os alunos, ainda na perspetiva destes autores, as vantagens do TPC resumem-se a ajudar a rever e consolidar os conteúdos em estudo.

Ao nível das desvantagens, é consensual que o tempo excessivo dedicado a este tipo de tarefas escolares poderá levar à falta de interesse, de tempo para outras atividades e gerar sentimentos negativos no aluno. Bennett e Kalish (2006; citado por MARZANO; PICKERING, 2007) apontam críticas em torno da quantidade e qualidade dos TPC referindo que ter muitas tarefas para realizar não permitirá aos alunos ter tempo para se envolverem em atividades em família e podem colocar os pais no papel de explicadores, podendo este último aspeto gerar sentimentos de incompetência por falta de conhecimentos/recursos de apoio.

Ponderados prós e contras, mais do que defender uma ou outra posição, é fundamental discutir que vantagens e desvantagens podem coexistir nas tarefas de TPC e insistir na sua prática situando-nos na perspetiva de Rebelo e Correia (1999) de que o TPC é eficaz se: i) é significativo para o aluno; ii) é completado com sucesso; iii) o professor o devolve corrigido com comentários; iv) as instruções forem claras e se relacionarem com as capacidades e necessidades do aluno; v) permite o equilíbrio entre o tempo necessário para a sua realização/idade e competências do

aluno. O TPC deverá igualmente respeitar o tempo de lazer e de convívio em família a que o aluno tem direito e do qual necessita ao longo do seu desenvolvimento.

Na perspectiva, de Warton (2001), variáveis dos alunos e do professor contribuem para o impacto e adesão do aluno face aos TPC propostos. Cabe ao professor (figura 1) “desenhar” para cada aluno o seu TPC que irá refletir o currículo, as suas necessidades e competências de modo a que mais alunos os completam e beneficiam dos seus resultados (EPSTEIN; VOORBIS, 2001). Quanto mais este desenho da tarefa é pensado em função do aluno mais alunos completam estas tarefas e beneficiam dos seus resultados e mais famílias permanecem envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos (EPSTEIN; VOORBIS, 2001).

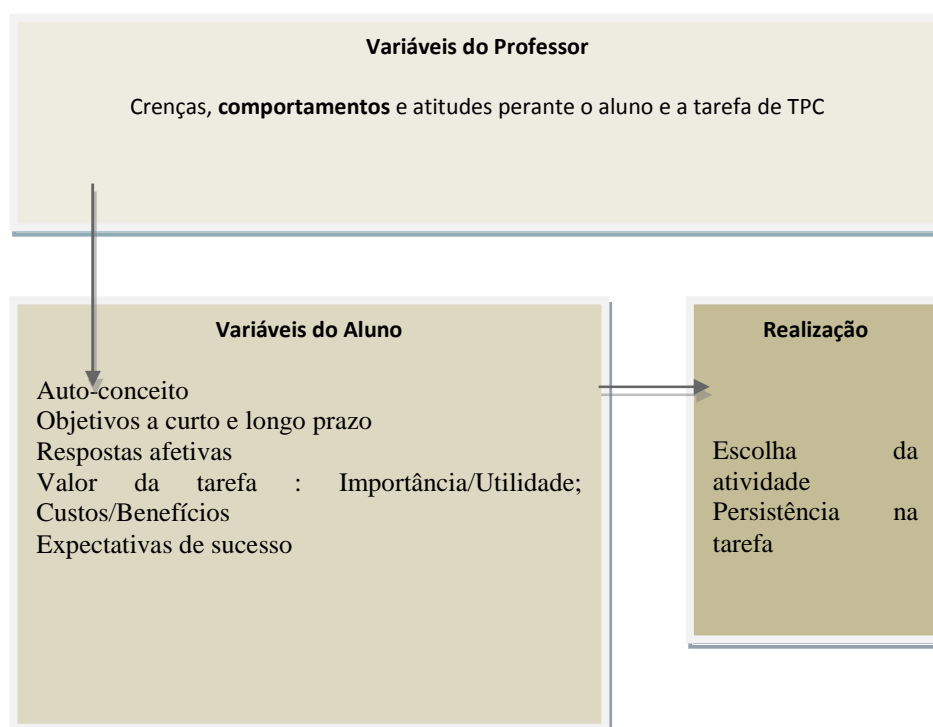


Figura 1. Variáveis do aluno e do professor influentes no processo de resolução dos TPC

A corroborar os aspetos conceptuais chave já descritos, o modelo instrucional proposto por Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) envolve a prática explícita e sistemática da abordagem às tarefas de TPC que podem ser estruturados para promover a autorregulação da aprendizagem. Para trabalhar as competências autorregulatórias ao longo da realização destas tarefas os autores propuseram um programa em 5 módulos: gerir o tempo, compreender os conteúdos e resumir, tirar notas, preparar os testes, trabalhar as competências de escrita. Estes módulos, de acordo com Stoeger e Ziegler (2011), baseiam-se no modelo cíclico definido por

Zimmerman e integram micro processos da autorregulação, nomeadamente, o estabelecimento de objetivos, o planeamento estratégico, a monitorização e a autoavaliação.

Em síntese, em Portugal as investigações realizadas até ao momento, convergem para duas ideais fundamentais: o recurso a estas tarefas como prática pedagógica é até agora uma realidade; a mudança é urgente no sentido de fundamentarmos as práticas em evidências científicas (DUARTE; VEIGA SIMÃO, 2007).

Partindo da oportunidade de dar continuidade a esta área de investigação, pretendemos construir instrumentos que permitam identificar as conceções de TPC de professores e alunos do 4º ano do Ensino Básico que possibilitem delinear planos de intervenção em contexto educativo. O 1º Ciclo marca o primeiro contacto formal com os TPC e os primeiros anos de escolaridade têm uma importância vital no desenvolvimento do conhecimento metacognitivo nos alunos e no desenvolvimento de competências para a autonomia (VAURAS; ANNEVIRTA, 2001), podendo as tarefas de TPC contribuir para a promoção da autorregulação da aprendizagem.

Tendo em conta os pressupostos que acabámos de enumerar e que assumimos como fundamentais, pretendemos neste estudo, que se integra num trabalho mais amplo de valoração de um programa de intervenção, investigar as conceções de alunos e professores acerca destas tarefas e identificar de que modo podem os professores promover a autorregulação da aprendizagem em alunos do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

MÉTODO

Apresentamos neste artigo o primeiro momento de um projeto mais alargado, iniciado em 2007 (DUARTE; VEIGA SIMÃO, 2007). Assim o conhecimento da situação, através da aplicação dos dois instrumentos construídos e que apresentamos em anexo (*Papel das estratégias de autorregulação da aprendizagem e dos TPC na aprendizagem dos alunos e Os TPC na Minha Vida de Aluno*) permitiu

equacionar, em parceria com a escola, estratégias de intervenção, que de uma forma faseada e articulada tentaram abarcar a complexidade do fenómeno.

Pretendeu-se, assim, na primeira etapa do estudo, agora apresentada, conhecer as concepções dos alunos de duas turmas do 4º ano e dos cinco professores da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico em relação aos TPC e perceber de que forma podem os TPC se constituírem como ferramentas para promover a autorregulação da aprendizagem.

PARTICIPANTES

Participaram neste estudo: i) 5 professoras de uma escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico de Lisboa, quatro das quais se situam na faixa etária entre os 40-55 anos. Ao nível das habilitações académicas duas têm o bacharelato no 1º ciclo e três grau de licenciatura. No que se refere aos anos de docência, uma professora está no seu primeiro ano de experiência, duas professoras têm entre 15-18 de experiência e as restantes duas têm 23 e 24 anos de serviço; ii) 34 alunos de duas turmas de 4º ano do Ensino Básico de uma escola do Ensino Regular do concelho de Lisboa, dos quais 47% do sexo feminino e 53% do sexo masculino. As idades dos alunos à data da recolha de dados distribuía-se entre os 9 anos (47%) e os 10 anos (44%). Os restantes três alunos tinham 11 anos.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Tendo em conta que o recurso a tarefas de TPC é parte integrante das práticas pedagógicas nos contextos educativos em Portugal, construímos o questionário *Papel das estratégias de autorregulação da aprendizagem e dos TPC na aprendizagem dos alunos* (Anexo A) para identificar as concepções dos professores acerca dos processos de ensino-aprendizagem, das competências autorregulatórias dos alunos e da função dos TPC no processo de ensino-aprendizagem (quadro 3).

Quadro 3: Papel das estratégias de autorregulação da aprendizagem e dos TPC na aprendizagem dos alunos

CATEGORIA	OPERACIONALIZAÇÃO DA CATEGORIA Conceções do professor acerca ...	SEÇÃO/QUESTÃO Listagem relativa ...
O Professor e a Profissão Professora	da perspectiva social da profissão docente e reflexão sobre a atuação profissional na escola e na sala de aula.	1. ao papel do professor na escola e na sala de aula.
A Educação, a Escola e o Professor	da educação, da escola, da sua prática educativa no projeto de vida do aluno.	2. a) ao papel da escola no projeto de vida do aluno. b) aos três principais contributos do atual currículo para o processo de ensino - aprendizagem.
Autorregulação da Aprendizagem	do que a escola ensina / o que aprende o aluno, do modo como pode o professor ajudar o aluno a saber aprender e qual o papel das estratégias autorregulatórias no processo de ensino-aprendizagem.	3. ao que a escola ensina, ao que o aluno aprende e ao modo como pode ajudar os seus alunos a aprender.
O Professor e as Dificuldades dos Alunos	das dificuldades com que se deparam os alunos e percepção das estratégias que o professor utiliza para ajudar o aluno a superar estas dificuldades.	4. aos tipos de dificuldade que encontra nos alunos e estratégias do professor para os ajudar
TPC e Autorregulação da Aprendizagem	do TPC, à relação TPC/Saber Estudar e aos papéis dos diversos intervenientes na sua realização.	5. a) papel do professor, do aluno, da família e às funções do TPC no processo de ensino-aprendizagem. b) à forma como pode a partir de tarefas de TPC promover a autorregulação da aprendizagem nos alunos.

Para se poder devolver aos professores a forma como os alunos se apropriam da tarefa dos TPC no sentido não só de melhorar a sua informação acerca deste aspeto das suas práticas, como de os sensibilizar para questões prementes desta tarefa naquele contexto concreto propusemo-nos conhecer as conceções dos alunos do 4^o ano de escolaridade referentes ao papel dos TPC no

seu processo de aprendizagem. A opção por este nível de ensino fundamentou-se no facto de representar uma etapa no percurso de aprendizagem na qual os alunos já terão alguma experiência na resolução de TPC que lhes permita refletir e posicionar-se em termos das suas atitudes e abordagens a estas tarefas. Para este efeito construímos o questionário *Os TPC na Minha Vida de Aluno* (Anexo B) que permitiu obter dados ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Na construção do guião deste instrumento definimos 9 seções e 16 questões (quadro 4).

Quadro 4: *Operacionalização das categorias do Questionário “Os TPC na Minha Vida de Aluno”*

CATEGORIA	OPERACIONALIZAÇÃO DA CATEGORIA O aluno...	QUESTÃO
Frequência	estima o número de vezes que tem TPC	1.
Papel parental	reflete acerca da verificação que os pais fazem do ter TPC para realizar	2.
Tempo	avalia o tempo necessário e disponível para realizar o TPC	3. e 4.
Preparação	identifica o grau em que se sente preparado para a realização do TPC e reflete sobre as suas dificuldades.	5. e 6.
Apoio	reflete acerca dos apoios que tem à realização do TPC e na sua frequência	7. a 9.
Sentimentos	identifica sentimentos e grau de importância atribuídos por si ao TPC	10. e 11
Penalizações	avalia a frequência e identifica penalizações em casa e na escola por incumprimento dos TPC	12. e 13.
Correção	reflete acerca da devolução que o professor faz do seu TPC	14. e 15.
Opinião	posiciona-se face a um conjunto de afirmações que exprimem mitos, referentes ao papel dos TPC, descritos na literatura	16.

PROCESSO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

As professoras participantes foram auscultadas em relação à sua concordância em colaborar no estudo. O investigador recolheu os questionários preenchidos uma semana após a sua entrega aos professores. Aos alunos foi

explicitado antes da aplicação que o questionário *Os TPC (Trabalhos Para Casa Na Minha Vida de Aluno)* se destinava a recolher as suas opiniões em relação aos TPC. Foi ainda solicitada a sua participação voluntária enfatizando que não existem respostas certas ou erradas, mas apenas diferentes pontos de vista e garantido o anonimato e confidencialidade das respostas.

Cada questão foi lida em voz alta pelo investigador e respondida pelos alunos antes de se passar à seguinte. A aplicação do questionário ficou a cargo do investigador.

Procedemos à análise de conteúdo das respostas aos questionários *Papel das estratégias de autorregulação da aprendizagem e dos TPC na aprendizagem dos alunos* e as respostas às questões abertas do questionário *Os TPC na Minha Vida de Aluno*. Os restantes dados do questionário *Os TPC na Minha Vida de Aluno* foram alvo de análise quantitativa com o programa estatístico SPSS 19.0 (SPSS Inc., 2011).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

As conceções dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: criar hábitos de estudo e promover a aprendizagem

Na sociedade atual, a escola desempenhará um importante papel na transmissão de uma cultura e na formação de atitudes de aprendizagem essenciais para ser aprendente ao longo da vida. Aprofundar o conhecimento acerca da perspetiva dos professores potencia o conhecimento acerca da escola e contribui para continuar a capacitar o professor para o desempenho da sua função social.

O papel do professor na escola e na sala de aula

Os resultados obtidos, evidenciam o papel do professor na escola atual (quadro 5) centrado em torno da transmissão do saber ser, da afetividade e do saber.

Quadro 5: O papel do professor na escola e no processo de ensino-aprendizagem

O papel do professor	Indicadores	Frequência
Escola	Transmitir valores sociais	3
	Ser referência afetiva	3
	Transmitir conhecimentos	2
	Mediador escola/comunidade	1
	Ser autoridade	1
Processo de aprendizagem	Incentivar a aprendizagem	2
	Consolidar a matéria dada	2
	Criar hábitos de trabalho	2
	Partilhar conhecimentos	1
	Organizar tarefas	1
	Avaliar	1

Em relação à especificidade da sala de aula, o papel do professor estará relacionado para todas as professoras participantes com a função de ensinar e orientar a atividade escolar. A concepção deste espaço de ensino-aprendizagem numa perspectiva centrada na aprendizagem é apenas referida por duas professoras que percebem a atuação do professor como uma partilha de conhecimentos com os alunos.

Em relação às práticas profissionais, as 5 professoras afirmam incentivar as competências dos alunos e 3 apontam a diversidade das estratégias e materiais utilizados como fatores fundamentais para a diferenciação pedagógica nos processos e ensino-aprendizagem. O professor é ainda entendido como um impulsionador da aprendizagem, elemento fundamental na consolidação da aprendizagem e no desenvolvimento de hábitos de trabalho acadêmico o que, de acordo com Monereo, Pozo e Castelló (2001), remete o papel do professor na aprendizagem para a promoção de oportunidades para que o aluno se interrogue, discuta e compreenda como aprende a partir dos conteúdos curriculares partilhados. Quando os fatores contextuais funcionam como um suporte da autonomia dos alunos e não como controladores do seu comportamento poderemos dizer que os alunos tendem, entre outros aspetos, a estar mais intrinsecamente motivados (DECI; RYAN; 1991; MCCOMBS; WHISLER, 2000).

O papel da escola

Abordadas acerca da construção dos projetos de vida dos alunos, todas as professoras perspetivam de novo a escola como o transmissor social de conhecimentos em termos dos conteúdos curriculares e dos valores/padrões sociais. Para todas as professoras, a escola tem contribuído para a formação global do indivíduo ao nível das competências transversais às áreas do saber e três, salientam a educação para a cidadania dimensão infantizada na reorganização curricular em Portugal desde 2001 que aposta na formação pessoal e cultural dos alunos. Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001 (2001), a escola, "...não pode traduzir-se na mera adição de disciplinas... a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania...". Tal com as professoras destacam, a crescente autonomia e reflexão sobre problemas da vida individual e coletiva inserem-se numa conceção da escola cuja função será a de ensinar o aluno a decidir conscientemente os atos que realizará, a mudar a sua atuação, a avaliar conscientemente o seu processo de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2002).

Verificamos também que para estas professoras o que a escola ensina centra-se à volta da valorização do saber, do conhecimento dos conteúdos programáticos e de novo também no ser pessoa (quadro 6). No que diz respeito ao que o aluno aprende, é de salientar a congruência entre o que perspetivam que a escola ensina no que se refere ao saber ser pessoa e o relevo dado a uma atitude de disponibilidade para a aprendizagem.

Quadro 6: *O que escola ensina/ o que o aluno aprende*

Indicadores	O que a escola ensina Frequência	O que o aluno aprende Frequência
Conhecer-se em termos de comunicação, reflexão, avaliação	3	1
Ser pessoa / Relacionar-se com os outros	3	3
Conteúdos curriculares/ Conhecimentos aprendidos	2	2
Modificar o comportamento	1	
Gostar de aprender		3
Gostar de estar na escola		1

Papel do aluno

Analisando o que pensam ser o papel do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem (quadro 7), os dados permitem sintetizar o perfil deste aluno em torno do saber pesquisar, organizar e utilizar a informação que apreende, do saber refletir acerca do seu percurso face ao qual assume a responsabilidade e se motiva face ao desenvolvimento das tarefas /problemas que a escola lhe coloca para resolver. É necessário, que o aluno se veja como agente ativo no processo de aprendizagem que valorize o seu trabalho e tenha a percepção de que se é competente e em simultâneo atribua importância ao ser bem sucedido (DUARTE; VEIGA SIMÃO, 2007).

Quadro 7: O papel do aluno no processo de aprendizagem

Indicadores	Frequência
Ser responsável	4
Investigar/ refletir/ questionar/ consolidar	3
Aprender	2
Motivar-se	2

O papel dos TPC

Os TPC, permitem na perspetiva destas professoras, consolidar as aprendizagens e criar oportunidades para desenvolver a responsabilização dos alunos (quadro 8).

Quadro 8: O papel da tarefa de TPC no processo de aprendizagem estratégica

Indicadores	Frequência
Consolidar aprendizagem	5
Responsabilizar	3
Estimular a investigação	2
Promover o estudo das matérias	1
Estimular a aquisição de hábitos de estudo	1
Promover a avaliação	1

Em suma, nas respostas dos professores trespassa a ideia, que o professor atuará como um impulsionador da aprendizagem, como um elemento fundamental na consolidação e no desenvolvimento de hábitos de trabalho escolar. Como estratégias orientadoras das práticas educativas, referem o recurso ao incentivo das competências dos alunos e a diversidade das próprias estratégias e materiais utilizados apontando no sentido da necessária diferenciação pedagógica que realçaram.

Verificámos, tal como indicado por Corno (1996) que os TPC ajudam a fazer revisões, a aprofundar e a consolidar o que se deu na aula. Com efeito, essa representação é assumida pelos professores que afirmam“(...) *é a continuação do que se fez na aula, é o seguimento*”, “(...) *parte do TPC é para batalhar noções que têm de ser repetidas(...)*”, “(...) *é um trabalho que concretiza o que foi dado ...é a continuação(...)*”. Por outro lado estas tarefas apelam também à aquisição de hábitos de estudo. A afirmação que a seguir transcrevemos é bem exemplar dessa conceção: (...): “*após saírem da escola vamos trabalhar aquela meia hora três quartos de hora (...)*”. Criam também oportunidades para os alunos realizarem pesquisas o que para alunos de 4º ano, ano de transição escolar, reforça competências fundamentais.

Nos comentários sobre esta questão, uma das professoras, questiona os TPC, considerando que eles não parecem assumir um papel muito importante, porque, como diz “(...) *não sou muito apologista dos TPC é só um ponto de referência*”. Afirma ainda que o papel mais importante do TPC será a criação de hábitos de estudo: “(...) *se calhar não é o TPC em si, é só saber que está ali e que aquilo é um ponto para trabalhar... têm de fazer alguma coisa relacionada com a escola, rever a matéria ou ir ...fazer coisas, descobrir ...forma de em casa terem um momento de estudo (...)*”. A vantagem destas tarefas surge também aliada à autonomia na pesquisa e investigação de um tema e à responsabilização do aluno, aspetos essenciais na promoção da autorregulação da aprendizagem.

Reencontrámos nas conceções dos professores a diferenciação de opiniões em relação aos TPC e identificamos a pertinência destes como ferramentas para a promoção da autorregulação da aprendizagem dos alunos, nomeadamente, quanto à responsabilidade, envolvimento e autonomia do aluno nos seus percursos de aprendizagem.

As Concepções dos Alunos do 4º Ano de Escolaridade: Tarefas para Aprender e para a autonomia

A análise de resultados do questionário *Os TPC na Minha Vida de Aluno* foi realizada de acordo com dois eixos: *Atitude face à tarefa de TPC* e *Abordagem da tarefa de TPC*.

Atitude face à tarefa de TPC

Na análise de resultados, contemplaremos a disponibilidade percebida pelos alunos quando lhes são solicitadas estas tarefas, a relevância que lhes atribuem, a função que desempenham no processo de aprendizagem e os sentimentos a que vão dar origem. Constatamos que a totalidade dos alunos, apoiando a perspectiva de Rebelo e Correia (1999) segundo a qual os TPC parecem enraizados nas nossas práticas pedagógicas, referem ter sempre tarefas de TPC para cuja realização cerca de 71% afirma ter sempre disponibilidade de tempo.

Questionados em relação à importância atribuída a este tipo de tarefas cerca de 62% dos alunos consideram-nas muito importantes o que justificam na medida em que, tal como referido por Hallam e Cowan (n.d.; citados por WARTON, 2001) e Epstein e Van Voorhis (2001), para a maioria (71%) os TPC ajudam a aprender (quadro 11).

Questionados em relação à importância atribuída a este tipo de tarefas cerca de 62% dos alunos consideram-nas muito importantes (quadro 11) o que justificam na medida em que, para a maioria (71%) os TPC ajudam a aprender (WARTON, 2001; EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2001).

Quadro 9: *Função dos TPC no processo de aprendizagem*

TPC ajuda a ...	
Indicadores de resposta	Frequência
Aprender	24
Estudar	12
Relembrar os conteúdos curriculares	6
Passar o ano	5
Pensar	2
Fazer autonomamente as tarefas	1
Ter mais tarde um bom emprego	1

Para identificar as concepções dos alunos em relação ao papel dos TPC colocámo-los face a uma escala de atitudes que nos permitiu confirmar de novo a sua concordância quanto ao papel que estas tarefas desempenham no processo de ensino-aprendizagem (quadro 10).

Quadro 10: *Função dos TPC no processo de ensino-aprendizagem (%)*

Opinião	Discordo	Discordo um pouco	Não discordo nem concordo	Concordo um pouco	Concordo
O TPC ajuda a rever a matéria, a estudar e a preparar-me para as aulas	-	-	-	-	100
O TPC ajuda a utilizar recursos	5.9	-	5.9	11.8	76.5
O TPC ajuda a aprofundar os conteúdos curriculares	-	-	-	2.9	97.1
O TPC ajuda a trabalhar sozinho e a ser mais responsável	2.9	2.9	5.9	2.9	85.3
Ter mais TPC é melhor do que ter menos	5.9	-	14.7	11.8	67.6
O melhor professor é o que dá mais tarefas de TPC aos alunos	2.9	-	11.8	11.8	73.5

Os TPC, na opinião dos alunos e de acordo com a perspectiva de Hallam e Cowan (n.d.; citados por WARTON, 2001) e Epstein (1988; citado por EPSTEIN; VAN VOORHIS, 2001), parecem desempenhar uma importante função na preparação e revisão das aulas e das matérias dadas. Por outro lado, tornaram saliente a vertente do TPC como ajuda no trabalho autónomo e no aumento da responsabilidade do aluno pelo seu processo de aprendizagem. A quantidade de TPC solicitada regista a concordância da maioria dos alunos, para quem é melhor ter mais TPC do que menos.

Ainda ao nível das atitudes constatámos que quanto mais os alunos concordam que ter mais TPC é melhor do que ter menos mais perspetivam o TPC como uma ajuda para a utilização de recursos. Esta é uma associação baixa mas significativa ($r = .375$, $N = 34$; $p < 0.05$).

Quanto aos sentimentos face às tarefas de TPC (quadro 11) cerca de 44% dos inquiridos afirmam sentir-se muito contentes e 18% entusiasmados. No global 63% dos alunos experiencia sentimentos positivos (contentamento, entusiasmo) favoráveis à adesão à tarefa.

Quadro 11: *Sentimentos face às tarefas de TPC*

Sinto-me	4º ano
Muito contente	44
Entusiasmado	18
Preocupado	18
Indiferente	12
Entusiasmado e preocupado	6
Aborrecido	2

Abordagem da tarefa de TPC

Questionados acerca do conhecimento que têm das tarefas de TPC, do conhecimento procedimental relativo ao como resolver estas tarefas, do tipo de dificuldades e de ajuda que solicitam para apoiar a sua resolução, 62% dos alunos quando saí da aula pensa que sabe que tarefas tem para realizar mas apenas 35% pensa saber sempre como realizá-las. A maioria (56%) destes alunos para a resolução destas tarefas refere recorrer às vezes a ajuda dos pais (29.4%) e ao

apoio de profissionais dos centros de Atividades de Tempo Livre (ATL) que frequentavam (23.5%). Dos que responderam ser ajudados pelos pais 80% refere ser ajudado às vezes, dos que responderam ATL 63% referem ser ajudados sempre e 25% quase sempre.

Na concretização dos TPC, 65% dos alunos apontam como maiores dificuldades os conteúdos curriculares abordadas nas tarefas que o professor propõe e 29% referem não ter dificuldades na sua realização.

No cruzamento dos resultados (quadro 12) verificámos existir uma associação positiva, moderada e significativa entre o saber que tarefas de TPC tem para realizar e o contributo destas tarefas para a utilização de recursos na sua realização, isto é, quanto mais os alunos afirmam saber que tarefas têm para realizar mais parecem achar que estas tarefas ajudam a utilizar recursos na sua concretização ($r=.568$, $N= 34$, $p< 0.05$) e acham que sabem como executá-las.

Verificámos também uma associação positiva, significativa e baixa entre o saber fazer os TPC e a opinião de que os TPC ajudam o aluno a trabalhar sozinho e a ser responsável. A relação entre o saber fazer os TPC e o ter apoio para a sua realização apresentam uma associação negativa, baixa e significativa, isto é, quanto mais o aluno pensa saber realizar a tarefa menos equaciona pedir apoio.

Quadro 12: *Relação existente entre saber fazer os TPC e alguns itens*

	Saber fazer os TPC	
	r	significância
Saber que TPC tem para fazer	.390	P <.05
TPC ajuda a trabalhar sozinho e a ser responsável	.380	P <.05
Ter ajuda	-.368	P <.05
Frequência da ajuda	-.514	P < .01

Constatámos igualmente que quanto mais os alunos referem ser ajudados mais este apoio é frequente ao longo da semana, isto é, encontrámos uma associação moderada, positiva e significativa entre o ter ajuda na realização dos TPC e a frequência semanal desta ajuda ($r= .46$, $N=34$; $p<0.01$).

Ainda em relação às dificuldades sentidas pelos alunos quando realizam as suas tarefas (quadro 13), é de salientar que os alunos que mais disponibilidade de tempo afirmam ter menos dificuldades sentirão na sua realização, do mesmo

modo que quanto mais dificuldades mais ajuda será necessária. No que se refere à opinião dos alunos de que fazer TPC ajuda a aprofundar as matérias abordadas na aula verificámos uma associação negativa, moderada e significativa com as dificuldades sentidas, isto é, quanto mais as dificuldades sentidas menos os alunos referem pensar que os TPC ajudem a aprofundar as matérias.

Quadro 13: *Relação existente entre as dificuldades na realização dos TPC e alguns itens*

	Dificuldades na realização dos TPC	
	r	significância
Frequência da ajuda	.436	P < .01
Disponibilidade de tempo	-.415	P < .05
Ajuda a aprofundar os conteúdos curriculares	-.427	P < .05

De acordo com o referido por 65% dos alunos as professoras corrigem quase sempre estes trabalhos e para 32% corrigem sempre. Quanto ao tipo de correção o elemento comum aos tipos de resposta dos alunos é a informação de estar certo/errado.

Em relação à devolução dos TPC, a maioria dos alunos (62%) considera a sua correção muito importante para o seu processo de ensino-aprendizagem na medida em que a correção ajudará a diminuir os erros (quadro 14).

Quadro14: *Correção dos TPC*

Indicadores	Frequência
Diminuir os erros	18
Aprender	9
Corrigir os erros	8
Avaliar o seu trabalho	8
Aprender a corrigir sozinho	1
Estudar	1
Passar ao ano	1

Verificámos existir uma associação positiva, baixa e significativa da relevância da correção dos TPC com a opinião de que os TPC ajudam a trabalhar sozinho e a ser responsável ($r=.398$, $N= 34$; $P < 0,05$).

Constatámos ainda (quadro 15) que quanto maior a importância atribuída à correção destas tarefas maior a tendência dos alunos para lhe atribuírem importância, pensarem que ter mais TPC é o melhor e uma ajuda para trabalhar sozinho e a ser responsável.

Quadro15: *Relação entre a correção do TPC e alguns itens*

	Correção do TPC	
	r	significância
TPC ajuda a trabalhar sozinho e a ser responsável	.460	P < .01
Importância do TPC	.367	P < .05
Ter mais TPC é melhor que ter menos	.345	P < .05

Salienta-se ainda que para estes alunos quanto mais dificuldades sentidas menos pensarão que o melhor é ter mais TPC. Por último, encontrámos uma associação elevada entre a importância atribuída a estes trabalhos e a opinião relativa à quantidade, isto é, quanto mais os alunos pensam que o melhor é ter mais TPC maior a importância atribuída a estas tarefas.

Em sùmula, a tarefa de TPC parece assumir entre os alunos participantes neste estudo um carácter de importância no processo de ensino-aprendizagem face ao qual se posicionam de forma concordante e empenhada revelando disponibilidade e agrado no envolvimento e realização deste tipo de tarefas. Em termos gerais, verificámos uma concordância de opinião entre professoras e discentes em torno da função que estas tarefas parecem assumir no ensinar e no aprender Estes dados levam-nos a refletir e a questionar quais as implicações e papel que a ferramenta pedagógica TPC pode assumir ao nível dos processos autorregulatórios em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico (DUARTE; VEIGA SIMÃO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

Partimos para este estudo cientes das necessidades de mudança nos ambientes de aprendizagem e, a um nível mais lato, conscientes das exigências e desafios que o futuro poderá colocar a ensinantes e aprendentes.

Em termos gerais, através da construção de um questionário de opinião dirigido a todas as professoras da escola, recolhemos dados que permitiram caracterizar a comunidade educativa em que nos situámos. A um nível mais específico, foi fundamental recolher dados relativos às concepções dos professores e dos alunos do 4º ano de escolaridade envolvidos no estudo que nos facultassem o acesso a pistas concretas e pertinentes para delinear um projeto de intervenção que se revestisse de significado para esta comunidade educativa.

A construção e utilização dos instrumentos referenciados anteriormente permitiu caraterizar o contexto educativo no âmbito do projeto de investigação em que se inseriu, identificar as concepções dos professores e alunos face à tarefa do TPC, elementos fundamentais para a definição de planos de intervenção para a promoção da autorregulação da aprendizagem a partir desta ferramenta TPC. Esta tarefa exige conhecimento da realidade, sensibilização de professores, pais e outros educadores e projetos que envolvam a comunidade educativa e que respondam em cada escola às necessidades da população estudantil em geral, mas que também sejam respostas às necessidades concretas dos alunos.

Colocámos como questões orientadoras a reflexão acerca das concepções de alunos e professores acerca das tarefas de TPC e das suas potencialidades na promoção das competências autorregulatórias no processo de ensino-aprendizagem ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico. Constatámos que para as professoras participantes começa a desenhar-se um perfil de aluno que terá de saber organizar e utilizar a informação transmitida, de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento das tarefas e situações que a escola solicita. No que se refere aos TPC, este trabalho veio colocar ênfase na necessidade de repensar as práticas, os objetivos, funções e contributos destas tarefas para o processo de ensino-aprendizagem. As potencialidades para a promoção dos processos autorregulatórios estarão inerentes às potencialidades para a autonomia, gestão das tarefas, tempo e recursos que professores e alunos destacaram.

As reflexões dos alunos parecem indicar que percebem as operações e decisões que colocam em marcha quando realizam estas tarefas, o conhecimento de si como aprendentes e o saber olhar e acompanhar-se ao longo dos seus processos de aprendizagem evidenciando o potencial que estas tarefas detêm para promover o desenvolvimentos das suas competências autorregulatórias.

A análise dos resultados veio colocar a ênfase na necessidade de repensar não só a prática das tarefas de TPC, em termos gerais, mas na conseqüente necessidade de reformular os seus objetivos, funções e contributos para o processo de ensino- aprendizagem. A maioria das definições de TPC excluem, como salienta Bembenutty (2005) as atividades de estudo iniciadas pelos alunos para a compreensão dos conteúdos abordados, embora esta seja uma ferramenta educativa relevante para o sucesso académico e para o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias.

Reveste-se do maior interesse e oportunidade realizar estudos que tragam novos contributos ao desenvolvimento de currículos, tarefas e ferramentas pedagógicas que a par dos conhecimentos apetrechem os alunos para continuarem a aprender ao longo das suas vidas. Por outro lado, estas mudanças implicam a necessidade de repensar a formação, a atuação e as condições para o exercício profissional dos professores.

Procurámos contribuir com a construção de instrumentos que sirvam de ponto de partida para a construção de planos de intervenção que reforcem a cultura de aprendizagem ao longo da vida. Seria pertinente validar estes instrumentos e desenhar intervenções que contemplem o ensino explícito e a prática de estratégias autorregulatórias, a autointerrogação do aluno ao longo do desenvolvimento destas tarefas, o feedback do professor, a monitorização da utilização de estratégias e de alterações introduzidas face aos resultados obtidos, a prática reflexiva que ajude o aluno a autoavaliar a utilidade das estratégias utilizadas como componentes essenciais a privilegiar nos processos de ensino-aprendizagem.

Delinear planos de intervenção a partir das tarefas de TPC implica, de acordo com as recomendações de Lopes da Silva (1996), ensinar os alunos a auto-questionarem-se estrategicamente quanto à planificação da intervenção (objetivos da tarefa, modo como se relaciona com tarefas/situações anteriores, meios e informações necessárias para atingir os seus objetivos), à execução e à avaliação (qualidade do trabalho produzido e sobre as aprendizagens efetuadas, motivações).

Ao longo da realização destas tarefas, de acordo com Duarte e Veiga Simão (2007), importa centrar o autoquestionamento dos alunos em torno das dimensões procedimental (saber como), atitudinal (valores, atitudes face à tarefa) e estratégica (necessidade de saber porquê e quando proceder de dada forma na resolução das tarefas escolares). O auto-questionamento poderá favorecer o conhecimento e gestão da utilização de estratégias de aprendizagem, a planificação das ações, a procura de informação, a aferição de procedimentos quando necessário e a correção de erros enquanto aspetos essenciais, de acordo com Borkowski et al. (1990), para uma aprendizagem mais autónoma, motivada e eficaz.

Stoeger e Ziegler (2011) apontam uma proposta de intervenção definida para 6 semanas que contempla: i) Semana 1 Informação- pretende abordar com os alunos os objetivos da intervenção, o ciclo autorregulatório e valor para a aprendizagem dos hábitos de trabalho e da gestão de tempo; ii) Semana 2 Auto-observação- contempla a autoavaliação de áreas fortes e fracas, o registo do tempo dispendido na realização das tarefas e das interrupções ocorridas; iii) Semanas 3 a 6 Aprendizagem do ciclo Autorregulatório- engloba no início de cada semana o planeamento estratégico, implementação e monitorização dos planos de ação a partir do preenchimento de registos, da discussão em grupo e de histórias para modelar hábitos de trabalho e resolução das tarefas solicitadas. No final de cada semana a reflexão e autoavaliação do percurso realizado e dos resultados obtidos permitem ao aluno voltar ao planeamento estratégico de semana seguinte.

Intervenções desta natureza pretendem implementar mudanças que possam promover oportunidades para reforçar a autonomia e as competências autorregulatórias dos alunos nos momentos de estudo privado, no trabalho em sala de aula, e em termos gerais como aprendentes ao longo da vida. Pretendemos que os alunos alcancem uma maior consciencialização das operações e decisões que colocam em marcha quando realizam uma tarefa, o maior conhecimento de si como aprendentes e o saber olhar e acompanhar-se a si mesmos ao longo dos seus processos de aprendizagem. Destacamos por ultimo, como contributo essencial, de acordo com Veiga Simão (2002), o papel reflexivo e estratégico do professor ao modelar e guiar o aluno ao longo da tomada de decisão para atingir os seus objetivos ao longo do seu percurso de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANNEVIRTA, Tiina; VAURAS, Marja. Metacognitive Knowledge in primary grades: A longitudinal Study. *European Journal of Psychology of Education*, XVI (2), p. 257-282, 2001.

BEMBENUTTY, H. Predicting homework completion and academic achievement: The role of motivacional beliefs and self-regulatory processes. Doctoral Thesis, University of New York, New York, 2005.

BEMPECHAT, Janine. The motivational benefits of homework: A social-cognitive perscpective. *Theory into Practice*, 43(3), p.189-196, 2004.

BORKOWSKI, J.G., CARR, M., RELLINGUER, E. & PRESSELEY, M. Self-Regulated cognitions: interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. In: JONES, B., F; IDOL, L. (eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1990.

COOPER, Harris; VALENTINE, Jeffrey. C. Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), p.143-153, 2001.

CORNO, Lyn. Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*. 25, 8, p. 27-30, 1996.

CORNO, Lyn; XU, Jianzhong. Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), p.227-233, 2004.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. In Dienstbier, R. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990*. Volume 38: Perspectives on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press. 1991, p. 237-288,

DUARTE, Fátima; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Aprendizagem Estratégica e Trabalhos Para Casa. In: LOPES DA SILVA, Adelina; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida (eds.). *Autorregulação da Aprendizagem: das Conceções às Práticas*. ED UIDCE, Centro de Psicometria e Psicologia da Educação Cap.5. 2007. P.131-168,

EPSTEIN, Joyce L.; VAN VOORHIS, Frances L. More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), p.181-193, 2001.

LOPES DA SILVA, Adelina. O Treino de auto-instrução, uma via de acesso às estratégias metacognitivas. *Psicologia*, XI (1), p 117-125, 1996.

LOPES DA SILVA, Adelina; SÁ, Isabel. Autorregulação da aprendizagem. VIEGAS de Abreu (consultor), *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Investigar em Educação*, 2, p.71-90, 2003.

MCCOMBS, Barbara; WHISLER, Jo Sue. La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento. Barcelona: Ediciones Paídos Ibérica, S.A, 2000.

MARZANO, Roberto. J.; PICKERING, Debra. J. The Case For and Against Homework., For the Success of Each Learner, Volume 64, Nº 6, p.74-79, 2007.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio; CASTELLÓ, Montserrat. La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. In: COLL, César , PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Eds.). Desarrollo psicológico y educación escolar. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Psicología e Educación. Alianza Editorial, 2001. p. 259-283.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Reorganização Curricular do Ensino Básico.

POWER, Thomas J. Contextualizing Homework Interventions. School Psychology Review, Volume 38, No. 3, p. 305–306, 2009.

REBELO, José A., S.; CORREIA, Orquídea, N. N.O. O Sentido dos Deveres Para Casa. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, 1999.

STOEGER, Heidbrun; ZIEGLER, Albert. Self-regulatory Training through Elementary-School Students' Homework Completion. In: SCHUNK, Donald; ZIMMERMAN, Barry (Ed). Handbook of Self- Regulated Learning and performance. Routledge, New York, , 2011. p. 1-12

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Aprendizagem Estratégica- Uma aposta na autorregulação, Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. O conhecimento estratégico e a autorregulação da aprendizagem. In: DUARTE, António M.; LOPES DA SILVA, Adelina.; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana M. (Eds.): Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante: Perspetivas Psicológicas e Educacionais, Porto Editora: Porto, 2004. p. 77-87.

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente- O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (trad. portuguesa). São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZIMMERMAN, Barry. Basics Domains of Self-regulated Learning and Performance. In: SCHUNK, Donald; ZIMMERMAN, Barry (Ed). Handbook of Self-Regulated Learning and performance. Routledge, New York, 2011. p. 1-12.

ZIMMERMAN, Barry; Bonner, Sebastien; Kovach, Robert. Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy. MCCOMBS, Barbara; MCNEELY, Sharon., Series Editors. Washington, DC: American Psychological Association, 1996.

WARTON, Pamela. The forgotten voices in homework: Views of students. Educational Psychologist, 36(3), p. 155–165, 2001.

ANEXO A - PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DOS TPC NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

Este questionário destina-se a recolher a opinião de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca do papel das estratégias de autorregulação da aprendizagem e dos TPC na aprendizagem dos alunos. Pedimos-lhe que faça a um conjunto de questões nos dê a sua opinião, com base na sua experiência profissional.

As secções (conjuntos de questões) que compõem o questionário foram elaboradas de forma a propor-lhe refletir acerca de aspetos relativos ao atual currículo escolar, ao papel do professor no 1º ciclo, ao processo de ensino-aprendizagem e aos TPC. A sua contribuição será fundamental para delinear estratégias de intervenção.

Muito obrigada pela sua colaboração.

A -DADOS PESSOAIS

Género F M

Idade menos de 25 25 –39 40 – 55 56-65

Habilitações Académicas _____

N.º de anos de docência _____

Tempo de serviço na escola em que se encontra atualmente _____

Outras experiências profissionais relevantes: _____

B -Por favor, pense na sua atividade e experiência profissional de professor de 1º ciclo.

1. PROFESSOR E A PROFISSÃO DOCENTE

Nos espaços em baixo faça uma **listagem relativa ao papel do professor na escola e na sala de aula.**

Na escola...

Na sala de aula...

2. EDUCAÇÃO, A ESCOLA E O PROFESSOR

No espaço em baixo faça uma **listagem relativa ao papel da escola no projeto de vida do aluno.**

Enumere os **três principais contributos do atual currículo** para o processo de ensino - aprendizagem.

1

2

3

3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nos espaços em baixo faça uma listagem relativa ao que a **escola ensina**, ao que o **aluno aprende** e ao modo **como pode ajudar os seus alunos a aprender** (como planifica, que estratégias utiliza e ensina, como avalia e que informações dá aos seus alunos, como os motiva e se motiva).

O que a escola ensina...

O que o aluno aprende...

Como pode ajudar os seus alunos a aprender...

4. O PROFESSOR E AS DIFICULDADES DOS ALUNOS

Nos espaços que encontra em baixo, enumere algumas das **dificuldades que costuma encontrar nos seus alunos**. Em seguida, faça uma **listagem de quais as estratégias que costuma utilizar** para ajudar os seus alunos.

Dificuldades que encontro nos meus alunos ...

Estratégias que utilizo para os ajudar ...

5. TPC

Nos espaços que encontra em baixo faça uma **listagem relativa ao papel do professor, do aluno, da família e das tarefas de TPC** no processo de ensino-aprendizagem.

Papel do professor...

Papel do aluno...

Papel da família...

Papel das tarefas de TPC...

C -Nos espaços que encontra em baixo enumere três aspetos **relativos à forma como através dos TPC pode promover a autorregulação da aprendizagem** nos seus alunos.

1

2

3

Por favor, verifique se respondeu às cinco secções do questionário de forma a validar a sua participação neste estudo.

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO B - OS TPC (TRABALHOS PARA CASA) NA MINHA VIDA DE ALUNO

Este questionário destina-se a recolher a tua opinião em relação aos Trabalhos Para Casa - TPC. A tua opinião será uma ajuda importante para sabermos qual o papel que o TPC têm na vida dos alunos.

Não existem respostas certas ou erradas, mas apenas diferentes pontos de vista. As tuas respostas serão anónimas (não terás de te identificar), confidenciais (não serão reveladas individualmente a ninguém).

Por favor, responde a todas as perguntas do questionário pela ordem apresentada.

Bom trabalho e muito obrigada pela tua colaboração!

Dados Pessoais

Género F M Idade ____ anos Ano escolar que frequentas ____
Tens irmãos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico? S N

Responde, por favor, colocando uma cruz no número / à frente da resposta que melhor corresponde à tua opinião ou respondendo por extenso quando necessário.

1. Quantas vezes por semana tens TPC?



Nunca 1 a 2 vezes 3 a 4 vezes
Só aos fins de semana Todos os dias

2. A tua família costuma verificar

Não	Às vezes	Quase sempre	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

se tens TPC?

3. O TPC demora-te no mínimo ____ m/h quando tens de fazer

4. O TPC demora-te no máximo ____ m/h quando tens de fazer

5. Na tua opinião tens tempo suficiente para fazer os TPC?

Não	Às vezes	Quase sempre	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Quando chegas a casa sabes que TPC tens para fazer?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. E sabes como fazer os teus TPC ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. As maiores dificuldades que sentes para fazer os TPC relacionam-se com :



Falta de tempo O tipo de assuntos (ex.: matemática) O tipo de trabalhos (ex. estudar, fazer exercícios de matemática)
 Falta de materiais(ex. enciclopédias, computador)
 Outras razões _____

9. Tens ajuda para a fazer os TPC?

Não	Às vezes	Quase sempre	Sempre

Se respondes-te afirmativamente, quem te ajuda a fazer os TPC ?

Os pais Colegas Explicador Amigos mais velhos Familiares
 Se tens outro tipo de ajuda, diz qual _____

10. Quantas vezes recorres às ajudas que referiste na pergunta anterior?

1 a 2 vezes 3 a 4 vezes Só aos fins de semana Todos os dias

11. Ao fazer os TPC sentes-te normalmente:



Irritado Indiferente
 Entusiasmado Aborrecido
 Preocupado Muito contente
 E _____

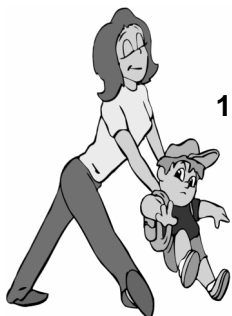
sinto-me

também _____

12. Os TPC para ti são

Nada importantes	Pouco importantes	Importantes	Bastante importantes	Muito importantes

13. Os TPC ajudam-te a _____



14. Quando não fazes os TPC és penalizado em casa?

Se respondeste às vezes, quase sempre ou sempre diz como _____

Não	Às vezes	Quase sempre	Sempre

15. E na escola, és penalizado?

Se respondeste às vezes, quase sempre ou sempre
 diz como

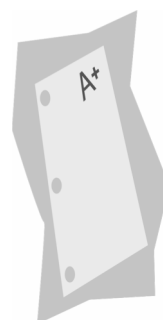
Não	Às vezes	Quase sempre	Sempre

16. A tua professora corrige os TPC ?

Não	Às vezes	Quase sempre	Sempre

Se a tua professora corrige o teu TPC como é que o faz habitualmente:

Oralmente Assinala “certo” ou “errado”
 Escreve comentários ao teu trabalho no teu caderno
 Diz-te que tens erros e devolve-te o trabalho para que tu próprio os encontres
 Se corrige o TPC de outra forma diz qual _____



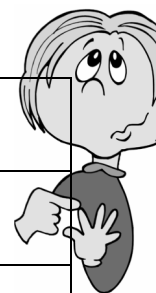
17. A correção do TPC para ti é

Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante

18. A correção do TPC ajuda-te a _____

21. Assinala com uma cruz o quadrado, para cada uma das frases seguintes, que mais se aproxima da tua opinião acerca dos TPC :

Os Trabalhos de casa ...	Discordo	Discordo um pouco	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco	Concordo
ajudam a fazer revisões, a estudar e a preparar-me para as aulas do dia seguinte					
não me ajudam a aprofundar as matérias que a professora ensinou na aula					
ajudam-me a aprender a usar recursos (ex. ir à biblioteca, usar o computador)					
não me ajudam a estudar sozinho nem a ser uma pessoa responsável					
ajudam-me a aprofundar as matérias que a professora ensinou na aula					



ensinam-me a trabalhar sozinho e a ter responsabilidade					
não me ajudam a aprender o usar recursos (ex. ir à biblioteca, usar o computador)					
ajudam-me a falar com os meus pais acerca da escola					
não são uma ajuda para estudar, para fazer revisões ou para me preparar para as aulas do dia seguinte					
o melhor professor é o que manda TPC frequentemente					
ter mais TPC para fazer é melhor do que ter menos					
os pais querem que os filhos tenham trabalhos para casa					

Por favor, verifica se respondeste a todas as perguntas do questionário de forma a poderes participar neste estudo sobre os TPC !!!!

Muito obrigado pela tua colaboração!

Ana Margarida Vieira da Veiga Simão

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal. É professora associada com agregação da Faculdade de Psicologia, cocordenadora do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, na especialidade de Psicologia da Educação, pela Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra. Pertence ao Centro de Investigação em Psicologia da Universidade de Lisboa (CIPUL), onde participa como investigadora do Grupo de Investigação, denominado Autorregulação: Procedimentos de Avaliação e Intervenção. É coordenadora do Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada (PEAAR). Os temas principais da sua investigação são os processos de autorregulação da aprendizagem, desenvolvimento profissional de professores, pedagogia no Ensino Superior e violência em contexto educativo. E-mail: amsimao@fp.ul.pt

Maria de Fátima Duarte

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal. É psicóloga e mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. A sua investigação insere-se no âmbito da Autorregulação da Aprendizagem em Ambientes de Aprendizagem Apoiados pela Tecnologia. É doutoranda em Psicologia da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e investigadora do grupo PEAAR (Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada) inserido no Centro de Investigação em Psicologia da Universidade de Lisboa.

E-mail: fatimacruzduarte@gmail.com

Paula da Costa Ferreira

Doutoranda em Psicologia da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). É mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa e investigadora do grupo PEAAR (Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada). A sua investigação está orientada para a autorregulação da aprendizagem em crianças, nomeadamente em ambientes de aprendizagem

tecnologicamente enriquecidos. A sua linha de investigação também está orientada para a avaliação da aprendizagem autorregulada através da utilização de instrumentos que permitem avaliar processos.

E-mail: paula.costa.ferreira@gmail.com