

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

**Que representações têm professores, pais e alunos acerca do
Trabalho para Casa**

Joana Rita dos Santos Pulido

**Relatório Final realizado no âmbito da
Área Científica de Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professor Doutor António Montiel

Lisboa

Novembro de 2015

Epígrafe

Puxa por mim! Vê o quão longe posso chegar!

Faz-me trabalhar até cair. Depois levanta-me do chão.

Abre-me uma porta e faz-me correr até ela antes que se feche.

Ensina-me para que possa aprender,

Depois deixa que entre no túnel das experiências sozinhas.

E quando, próximo do fim,

Me voltar para te ver ajudar outro a embarcar nesta aventura,

Ver-me-ás sorrir.

Carol Ann Tomlinson

Dedicatória

À pessoa mais importante da minha vida:

À minha maravilhosa mãe que sempre me encorajou nesta longa caminhada.

Agradecimentos

Este relatório marca o fim e o início de uma nova etapa da minha vida. O fim de cinco anos de curso e o início de uma nova caminhada que certamente irá ser tão prazerosa e enriquecedora como a primeira, mas agora junto das nossas crianças!

Durante este percurso tive ao meu lado pessoas que contribuíram para a concretização deste sonho e, às quais quero agradecer.

Aos meus Pais, pois sem eles nada disto teria sido possível.

À minha irmã, pelo encorajamento e amizade.

Aos meus amigos e colegas, Marco, Rute, Elsa, Crisália e Ana, amigos que estiveram sempre ao meu lado durante todo este percurso, pelo companheirismo, força e apoio.

Aos meus colegas de trabalho pelo apoio, disponibilidade e amizade.

Aos alunos da turma E7 do 3º ano do 1º Ciclo da Escola Básica da Restauração.

À Professora Bela por ter-me acompanhado na minha Prática Pedagogia.

À Professora Doutora Custódia por ter revisto este trabalho.

Ao meu orientador e Professor Doutor António Montiel, por me orientar e apoiar na realização deste relatório, sendo incansável em todo este processo.

Resumo

O presente relatório insere-se na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Teve como base e suporte as observações realizadas e as experiências vivenciadas durante o estágio de prática pedagógica, realizado numa turma de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deste contexto sobressaiu a problemática que procurámos investigar: *compreender as representações de professores, encarregados de educação e alunos de duas escolas do 1º CEB, de um mesmo Agrupamento, acerca da importância, natureza e constrangimentos de trabalhos escolares a serem realizados fora do horário letivo.*

Esta problemática foi seguida por quatro questões norteadoras: quais os objetivos visados pelos professores que marcam trabalhos para casa; quais as virtudes e obstáculos que os pais veem nos trabalhos de casa; que representações têm os alunos acerca dos trabalhos de casa e os professores, pais e alunos conhecem a visão uns dos outros sobre os trabalhos de casa.

Neste estudo optou-se por uma metodologia qualitativa, procedendo-se à recolha de dados através da realização de três *focus group*, um por cada tipo de participante.

Este relatório pretende abordar o tema dos TPC na perspetiva dos vários intervenientes, inclusive dos atores principais, os alunos.

As conclusões obtidas através da análise de conteúdo das sessões transcritas são as seguintes: professores, pais e alunos convivem diariamente com os trabalhos para serem feitos fora do período da aula. É uma prática pedagógica rotineira que traz vários constrangimentos. No entanto todos reconhecem alguns benefícios. As queixas prendem-se sobretudo com a natureza do trabalho pedido, a quantidade e a motivação.

Palavras-chave: Trabalhos de casa (TPC); relação escola/família; TPC docente; TPC aluno.

Abstract

This report is part of the Supervised Teaching Practice (STP). It was based on the observations and experiences during the teaching practice stage, held in a class of the 1st Cycle of Basic Education.

In this context stands out the problem that we investigate: to understand the representations of teachers, parents and students from two schools from the 1^o CEB, of the same «Agrupamentos», on the importance, nature and constraints of school work to be performed out of school schedule.

This issue was followed by four guiding questions: what are the objectives pursued by teachers sending homework; which are the virtues and obstacles that parents see on homework; which representations have students about homework and teachers, parents and students know about the views of others on the Homework Assignments.

In this study we chose a qualitative methodology, in which we did a collection of data by conducting three focus groups, one for each type of participant.

This report aims to study the issue of Homework from the perspective of different stakeholders, including the main actors, the students.

The conclusions reached by the content of the transcribed sessions of analysis are as follows: Teachers, parents and students have to handle that homework is to be done outside of class time. It is a pedagogical routine that brings several constraints. However everyone recognizes some benefits. Complaints are mainly related to the nature of requested work, the amount and motivation.

Key-words: Homework; school/family relationship; Teacher's Homework; Student's Homework.

Índice

Introdução	1
Em Campo de Estágio	2
Ambiente de Sala de aula. Organização e Recursos	3
O Grupo	4
Caracterização do Perfil Docente	6
Interação Pedagógica	7
Tema e Problemática	10
Organização do Trabalho	12
Capítulo I – Trabalhos para Casa – Um Referencial Teórico	14
1.1. Conceito de Trabalhos para Casa	14
1.2. Benefícios e Constrangimentos que os Trabalhos para Casa têm na Comunidade Educativa	16
1.3. O TPC no Processo de Aprendizagem: a Perspetiva do Docente	20
1.4. O TPC no Contexto Familiar	23
1.5. O TPC na Perspetiva do Aluno	27
Capítulo II – Referencial Metodológico	30
2.1. O Paradigma Qualitativo	31
2.2. Técnica e Instrumento de Recolha de Dados	34
Capítulo III – Análise Interpretativa da Dados	47
3.1. Análise da Sessão <i>Focus Group</i> com os Professores	47
3.2. Análise da Sessão <i>Focus Group</i> com os Encarregados de Educação	56
3.3 Análise da Sessão <i>Focus Group</i> com os Alunos	64
Considerações Finais	72
Bibliografia	86

Índice de anexos – CD-ROM

Anexo I – Nota de Campo

Anexo II – Sessão *Focus Group* com os Professores

- 2.1. Guião para o moderador
- 2.2. Transcrição da gravação áudio
- 2.3. Quadros síntese
- 2.4. Quadros de categorias

Anexo III – Sessão *Focus Group* com os Encarregados de Educação

- 3.1. Guião para o moderador
- 3.2. Transcrição da gravação áudio
- 3.3. Quadros síntese
- 3.4. Quadros de categorias

Anexo IV – Sessão *Focus Group* com os Alunos

- 4.1. Guião para o moderador
- 4.2. Transcrição da gravação áudio
- 4.3. Quadros síntese
- 4.4. Quadros de categorias

Lista de abreviaturas e siglas

ATL – Atividade de Tempos Livres

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CENSA – Centro Social de S. Brás do Samouco

ESEIMU – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TPC – Trabalhos para Casa

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para uma profissionalização docente, estando ligado à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Através dele se relata o meu percurso formativo, nomeadamente a experiência em contexto de estágio, bem como se apresenta uma problemática nele identificado e que emergiu como estudo empírico de relevância pedagógica.

No relatório mencionarei as motivações e aspirações que me levaram a tomar a decisão, que considero bastante assertiva na minha vida, de ingressar neste curso e de ter nele contemplado também a valência de 1º Ciclo.

Enquanto cidadã, consciente e interventiva, é meu objetivo vir a ser uma professora, educadora e investigadora reflexiva na e sobre a minha prática pedagógica. Com efeito, ao longo do meu percurso profissional, enquanto animadora sociocultural, cruzei-me com muitos adultos e crianças que em muito influenciaram a minha decisão no que à escolha profissional diz respeito.

Enquanto criança, tive uma infância muito feliz, com uma mãe que tudo fez para não me faltar nada. Enquanto irmã gémea tive o prazer e o privilégio de crescer com companhia, com alguém com quem contava para ultrapassar cada etapa que surgia. Em pequena, aprendi muitas coisas, mas o que me ficou na memória foram os momentos de brincadeira “livre”, que todas as crianças deveriam ter oportunidade de desfrutar. Tive uma “primária” cheia de boas recordações e outras nem tanto, mas que serviram de aprendizagem. Seguiram-se anos felizes. Contudo, quando caminhava para o 12º ano resolvi fazer o que gostava e voltei para o 10º ano, para frequentar o curso profissional de Animadora Sociocultural. Este, sim, tinha disciplinas que me preenchiam. Quando terminei, não tive, no entanto, condições para ingressar no ensino superior. Contudo, sonhava com essa possibilidade que finalmente se concretizou. Agora que cheguei à reta final, sinto-me muito satisfeita e até orgulhosa de o ter conseguido.

A ESEIMU correspondeu por completo às minhas expectativas, como uma escola que privilegia a atividade lúdica na infância e o aprender com

prazer, valorizando as expressões integradas. Aqui aprendi a refletir e a ter intencionalidade nas minhas ações, graças a alguns professores que tive a oportunidade de conhecer nestes fantásticos quatro anos que, para além de lecionarem e serem transmissores de conhecimentos, também construíram comigo uma relação de cumplicidade em que os valores, as opiniões e as críticas me ajudaram a construir o meu caminho de discente e de futura docente. Quanto aos colegas de sala com quem partilhei alegrias e algumas tristezas, também muito contribuíram para ser a mulher que sou hoje.

Após refletir com professores e colegas sobre o facto de a nossa formação se iniciar pela primeira infância, como educadoras, e prosseguir pela terceira infância, como professoras de 1º Ciclo, penso que tal percurso faz todo o sentido, pois ambas as profissões se completam no desenvolvimento global da criança. Estou certa, que a Escola Superior de Educação Maria Ulrich tem feito um trabalho de topo no sentido de uma construção e articulação sólida entre as práticas pedagógicas de Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A partir da formação obtida, permeada pelo meu próprio Eu, decorrente de princípios e valores em que me reconheço, e com base na experiência decorrente da prática pedagógica experimentada procuro ser uma profissional que se reconhece como mediadora e orientadora da construção do saber dos alunos e em que a própria criança tem um papel ativo e central.

No entanto, esta construção do meu próprio conhecimento e do meu Eu profissional apenas ultrapassou mais um patamar, não ficando estanque, pois a aprendizagem faz-se ao longo de toda a vida e eu quero continuar a investir tanto na minha formação pessoal como profissional.

Em campo de estágio

O estágio referente ao Mestrado em 1º ciclo foi realizado numa Escola Básica de 1º Ciclo pertencente a um Agrupamento de Escolas Vertical, no concelho de Alcochete, que integra a educação pré-escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Alcochete é um concelho com acentuadas características rurais, típicas da lezíria. Cheio de histórias e tradições ligadas ao rio. O seu crescimento abrandou com o encerramento das unidades industriais, ganhando uma nova centralidade na Área Metropolitana de Lisboa com a construção da Ponte Vasco da Gama, em 1998, quando o concelho de Alcochete voltou a ser alvo de investimentos, retomando o seu desenvolvimento económico.

Inaugurada em setembro de 1997 tem vindo, desde aí, a servir a população residente da sua área envolvente.

Esta escola, composta por seis salas de aula para o 1º ciclo e duas salas de Jardim-de-Infância. Tem ainda uma biblioteca que promove atividades ao longo do ano letivo; o ginásio existente propicia algumas atividades físicas e desportivas e um refeitório, onde é possível a preparação de refeições para toda aquela população escolar.

A Escola conta com dez turmas de 1º Ciclo. Duas destas turmas têm horário normal, quatro com horário duplo da manhã e outras tantas com horário duplo da tarde.

Realizei a minha prática pedagógica na turma E7 de 3º ano com horário normal, ou seja, das 9h às 12h e das 13h às 15h30min.

Ambiente de sala de aula. Organização e recursos

A sala de aula é de boas dimensões e tem boa iluminação natural, com janelas grandes numa das paredes laterais e na parede oposta janelas mais pequenas. No entanto, como estas janelas dão para uma passagem pedonal, encontram-se sempre semiabertas para que as crianças não se distraiam com o que se passa no exterior. O sistema de iluminação artificial também é bastante satisfatório, tendo luz direcionada para o quadro.

Relativamente às condições materiais a sala é composta por 4 fileiras de mesas de 2 lugares direcionadas para o quadro, a mesa da docente encontra-se de lado. Esta disposição possibilita à docente ter uma visão efetiva de todos os elementos da turma. Quando se posiciona para dar a aula coloca uma cadeira à frente do quadro, a meio e senta-se dirigindo-se ao grande grupo ou lançando perguntas individuais.

A sala é apenas utilizada por esta turma de 3º ano. Tem material e equipamento adequado e em bom estado, ou seja as mesas são duplas, cada criança tem uma caixa que se encaixa numa prateleira sob o tampo da mesa onde colocam os seus livros e cadernos. O recurso didático mais utilizado na aula são os diversos manuais escolares.

Existem placares de cortiça onde são expostos cartazes didáticos e trabalhos das crianças e o quadro é de lousa.

A sala tem um armário onde a professora guarda os seus pertences e um outro onde se encontram os dossiês individuais das crianças e o equipamento áudio.

Na sala existe uma arrecadação onde se guarda o material de desgaste dos alunos. Junto desse espaço existe ainda uma zona de cabides e uma de casa de banho para os alunos, que partilham com a turma da sala do lado.

O Grupo

A turma do E7 do 3º ano é constituída por 25 alunos.

As crianças são 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Ao nível etário, as crianças tinham, na altura, idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

A turma conta com um aluno “retido”, isto é, um aluno que não acompanhou o seu grupo para a sala de 4º ano, porque não atingiu as metas previstas no Plano de Estudos previsto para aquele ano de escolaridade, e uma criança de nacionalidade inglesa.

Cinco alunos estão a ser acompanhados por uma Professora de Apoio, como reforço ao processo de aprendizagem.

A turma é participativa quando a professora questiona e interessada, embora sem lhes ser conferida autonomia nessa participação.

Quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, há meninos que alcançam os objetivos com mais facilidade do que outros. A fim de colmatar esta situação a professora adotou a estratégia de ler em conjunto, explicar o

pretendido, dá um tempo para realizarem a tarefa e depois pede a um menino que comunique à turma como pensou e realizou o exercício, avançando devagar para nenhuma das crianças ficar para “trás”.

A professora titular da turma tem trabalhado no sentido de responsabilizar as crianças pelos seus próprios materiais e condutas. Para isso cada menino tem uma caixa onde coloca os seus pertences, nomeadamente caderno e manuais, numa prateleira por baixo do tampo da sua carteira. No entanto, no que diz respeito a outros materiais, quando necessário, a professora é que lhos leva ao lugar para não se levantarem e, segundo a mesma, não perturbarem o bom funcionamento da aula. Quando querem ir à casa de banho ou ao balde do lixo têm de pedir autorização.

Penso que é fundamental, juntamente com as crianças, criar regras e condutas de funcionamento dentro da sala de aula. No entanto defendo que as crianças devem ter mais autonomia na gestão dos seus próprios recursos.

A posição de estar sentado numa sala de aula, a atitude de empenho perante um trabalho e o respeito pelo tempo do outro são alguns dos princípios sempre presentes no quotidiano da turma.

Os alunos não estão habituados a trabalhar em grupo, pois prevalece o trabalho individual e esporadicamente a pares, nunca se reorganizando de outra forma.

Apesar de ser um grupo atento e de certa forma cumpridor das regras dentro da sala de aula, com a professora titular de turma, existem várias queixas, quando outro professor assegura o funcionamento da turma, ou mesmo no refeitório. As crianças também demonstram alguma dificuldade em se organizarem quando se deslocam ao exterior, não caminhando de forma ordeira na fila, pois correm, empurram-se, brincam, gritam e trocam de pares a meio do percurso, colocando a sua segurança em risco.

No decorrer do meu estágio, nas várias saídas realizadas tentei tornar o grupo mais responsável e consciente das regras de segurança e de comportamento social, procurando que se auto regulassem.

Caracterização do perfil docente

Um professor deve corresponder às necessidades do currículo, à curiosidade e interesses dos alunos e deve acompanhar nesse processo as suas trajetórias de aprendizagem. É este um grande desafio. Escolher a tarefa a realizar, que seja desafiante e não frustrante para cada aluno é uma das práticas de ensino mais importantes. Desenvolver a socialização e a interação na vida do grupo não é de menor importância. O docente deve delinear os objetivos a atingir de forma muito consciente, criar situações/tarefas que facilitem a aquisição desses objetivos. Deve também planejar todo o seu trabalho, incluindo os recursos materiais e humanos de forma a facilitar essa aquisição. Uma atitude reflexiva e avaliativa é imprescindível em todo o percurso educativo.

Apesar de a turma ser heterogênea, sempre que a docente lançava situações problemáticas permitindo alguma criatividade, surgia uma diversidade de formatos na resolução dessas questões, sendo perceptível o elevado nível conhecimento de alguns alunos.

No entanto, por vezes, a professora adota uma atitude dita “tradicional”, pois os meninos são agrupados a pares pelo comportamento, ou seja um menino com mais dificuldade em permanecer concentrado com um menino mais concentrado na aula. Trata-se de um critério permanente e uniforme.

O recurso pedagógico mais utilizado pela professora titular de turma é o manual e a partir deste os alunos realizam trabalhos de consulta para descobrirem novas matérias ou são lançadas perguntas desafiadoras que depois serão respondidas a partir da procura no livro. A matéria é dada calmamente para que todos a acompanhem, de modo a que não haja necessidade de um trabalho individualizado diferenciado.

A professora privilegia o trabalho individual, sendo raros os trabalhos a pares e nulos os trabalhos de grupo. Quando algum aluno terminava o seu trabalho mais cedo era convidado a fazer as tabuadas ou a copiar os verbos do dicionário.

As aprendizagens no exterior e em contexto não formal também não são uma prática muito vulgar na vida daquele grupo.

Os meninos levam todos os dias trabalhos para casa e, na maior parte das vezes, em grande quantidade. Quando questionada, a docente refere que estes servem para os pais poderem acompanhar o trabalho realizado pelos meninos, na escola. No entanto, também surgem como um método punitivo, pois sempre que algum menino individualmente ou o coletivo infringe alguma regra é castigado com trabalhos suplementares que serão realizados fora do período letivo.

Nesta sala os trabalhos para casa são passados diariamente do seguinte modo: quando faltam 30 minutos para terminar a aula a professora manda arrumar o material e fica apenas em cima da mesa o lápis e o caderno dos trabalhos para casa. De seguida, a professora vai escrevendo no quadro tarefas até a turma estar totalmente em silêncio. Termina este processo quando faltam 15 minutos para o tempo da aula terminar e ficam o resto do tempo em silêncio ou a ouvir música calma. Quem interromper este momento leva trabalho suplementar.

Interação pedagógica

Ter a capacidade de refletir sobre o nosso próprio trabalho não é tarefa fácil, pois é necessário conseguirmos olhar de uma forma minuciosa para o que fazemos, assumindo uma postura crítica. No entanto, penso que é fundamental, obrigatório, gratificante e compensador, pois certamente seremos profissionais mais conscientes.

Durante o estágio surgiram inúmeras questões às quais procurei resposta. Nesta busca constante do saber, fui evoluindo e progredindo.

Quando se tenta perceber o ensino, uma das situações que fica logo em foco é que este é diferenciado e cabe ao professor estar preparado para gerir essas diferenças e aproveitar este facto para que se torne um espaço de múltiplas aprendizagens.

Defendo que a grande missão e, ao mesmo tempo, o grande desafio do professor não é que as crianças aprendam todas em simultâneo, mas que cada uma se supere a si mesma.

Para poder contribuir para este desenvolvimento tive de conhecer bem o grupo, identificar os pontos fortes, ou seja, as suas qualidades, mas também os pontos menos fortes, que são as suas fragilidades.

Para que a criança se desenvolva no seu todo, o professor não pode trabalhar isoladamente. Este tem de ter a capacidade de envolver toda a comunidade educativa, pois só assim pode criar futuros cidadãos conscientes, solidários, ativos e interventivos na sociedade onde vivem.

Para que as crianças realizem aprendizagens significativas é necessário que o professor seja um investigador, para procurar situações novas e um inovador, para aplicar situações ainda antes não trabalhadas. Isto faz com que o docente saia da sua zona de conforto, mas penso que só seguindo este caminho é que podemos ajudar as crianças a fazerem aprendizagens significativas.

Um ensino pouco inovador faz com que as crianças caiam na rotina e com isto podem surgir a falta de entusiasmo e vontade de trabalhar. A este ensino, a meu ver, não desejado "(...) Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, as novas informações são apreendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva." (citado por Pelizarri, 2002, p.38)

No contexto de estágio, por vezes, deparei-me com situações de inteira monotonia dentro da sala de aula, fazendo-me refletir de como poderia, numa situação futura, intervir para enriquecer a dinâmica da aula. Contudo, penso que deve haver um equilíbrio, pois também é importante saber estar e fazer um trabalho que exija mais concentração.

Para poder fazer um bom trabalho e promover aprendizagens significativas o professor deve ser organizado e metódico, planificando as suas aulas e refletindo antes, durante e após cada tarefa. Com estas estratégias o professor cria o seu próprio método que lhe permite atingir os objetivos que se propôs alcançar.

O professor deve ter a capacidade de manter uma comunicação aberta, privilegiando o diálogo e a troca de ideias tanto com as crianças como com as suas famílias e restantes membros da comunidade.

A comunidade de Alcochete tem recursos riquíssimos que podem ser aproveitados tanto para aprendizagens formais como não formais e, se o professor conseguir gerir estas oportunidades de aprendizagem, irá cumprir o seu objetivo (que os meninos aprendam) de uma forma motivadora. No decorrer do estágio, sempre que pude, promovi sessões dentro e fora da escola, com convidados exteriores a esta.

O meu estágio foi conturbado e com situações bastante difíceis. No entanto, penso que foi isso que o enriqueceu, fazendo com que aprendesse ainda mais e que me tornasse uma pessoa mais forte. Depois de tanto esforço foi um grande golpe quando me disseram que uma colega tinha desistido por não estar a cumprir o objetivo e a partir deste exemplo, estar-me-iam a sugerir alguma coisa! Contudo, esta situação despontou com a professora titular da turma uma conversa franca, aberta e bastante construtiva, que fez com que o estágio melhorasse significativamente.

Há quem diga que aprendemos com as situações boas, mas são também as menos boas, que nos tornam mais fortes e penso que a sabedoria popular tem razão.

Daí que defenda que, tanto para dar aulas, como nas relações que estabelecemos com os restantes elementos da comunidade educativa, é imprescindível a cooperação, a interação, a diversidade, a socialização e a comunicação, sendo fatores que agregam valores fundamentais, para que respeitemos o outro e a nós próprios.

Contudo, esta experiência teve pontos bastante positivos que me motivaram muito, tais como publicar um livro com textos elaborados pelas crianças, assumir a turma por duas vezes na ausência da professora, a preparação das pastas individuais (compilação dos trabalhos realizados comigo) ou mesmo quando fui convidada pela diretora da escola para ir ao teatro com os meninos já depois de terminado o estágio. Foram alguns dos momentos e das situações que vou guardar para sempre na memória.

O professor deve garantir que os seus alunos cresçam e se tornem pessoas com personalidades fortes e diferentes, mas acima de tudo com princípios de respeito e bondade.

Ser professor é isto, é ser capaz de tornar cada dia único, desafiante, vivendo-o intensamente, pois todos os dias são diferentes e devemos aproveitar todas as oportunidades.

Sei que tenho de investir bastante na área profissional para que me torne mais assertiva nas minhas opções e ações. No entanto estou convicta que o facto de estar a refletir sobre este assunto já está a fazer com que este processo se inicie.

Em suma, e tendo em conta tudo o que considero importante para que se seja um bom professor, não se consegue se não tivermos a capacidade

(...) da auto-motivação. Professor motivado motiva os alunos. Professor que mostra entusiasmo pelo que fala, pelo conhecimento, contagia os alunos. Professor desanimado, desanima. Professor muito rico de vivências, leituras, práticas, recursos encontra estratégias diferentes de orientar alunos e turmas diferentes. (Moran, 2008, p.4)

Tema e problemática

O estágio foi realizado numa Escola de 1º Ciclo. Contudo, trabalho há 10 anos num Centro de Atividades de Tempos Livres como Animadora Sociocultura, uma IPSS pertencente ao mesmo território Educativo. Quer numa Instituição quer noutra, verifica-se a presença e o peso de trabalhos escolares para serem feitos depois do período das aulas, com prejuízo de outras atividades não escolares.

As crianças por vezes manifestavam na sala de aula a sua inquietação com os trabalhos marcados. Por exemplo, numa situação em que a professora marca trabalhos suplementares a uma criança porque esta se comportou mal na aula, o aluno diz:

(...) por sua causa [da professora] nunca posso brincar, pois passa tantos trabalhos que fico até às 23h a fazê-los.

A professora diz-lhe que se lhe passa trabalhos é porque o menino não respeita as regras da sala de aula.

Ele, a falar alto e num tom choroso, diz que é sempre ele o culpado e atira o caderno para a mesa da professora.
(...)

Ele faz o que lhe mandam, mas vai dizendo, que é sempre ele, que a escola é uma injustiça e que não vai mais à escola. (Nota de Campo nº1 – 11 de fevereiro de 2014)

Todas as crianças deveriam ter uma infância feliz, com tempo para serem crianças. Esta é uma preocupação de todos os dias no meu local de trabalho, pois desde sempre me deparo com esta problemática, ouvindo os vários atores, professores, pais e crianças queixarem-se uns dos outros.

De acordo com (Simões, 2006), os “trabalhos de casa” não têm o mesmo impacto em todas as crianças, trazendo benefícios para umas e nem tanto para outras. A grande dificuldade em pensar nos trabalhos de casa é também pensá-los na perspetiva da criança.

Face à presença do tema no contexto quer profissional, quer de estágio, pareceu-me bastante oportuno fazer um estudo que integrasse a perspetiva dos intervenientes na questão - professores, pais e crianças - dando-lhes voz para colocarem preocupações e expectativas a este respeito, para que todos em conjunto possam avaliar e refletir sobre a intencionalidade, natureza e utilidade dos trabalhos de casa e a forma como estes devem ou não ser conduzidos.

Assim, o estudo que levamos a cabo visa compreender as representações de professores, encarregados de educação e alunos de duas escolas do 1º CEB, de um mesmo Agrupamento, acerca da importância, natureza e constrangimentos de trabalhos escolares a serem realizados fora do horário letivo.

Para operacionalizar o estudo colocamos as seguintes questões de investigação:

1ª Questão: Quais os objetivos visados pelos professores que marcam trabalhos para casa?

2ª Questão: Quais as virtudes e obstáculos que os pais veem nos trabalhos de casa?

3ª Questão: Que representações têm os alunos acerca dos trabalhos de casa?

4ª Questão: Os professores, pais e alunos conhecem a visão uns dos outros sobre Trabalhos de Casa?

Para realizar o trabalho a que nos propusemos recorreremos a uma metodologia qualitativa e uma técnica investigativa particular como mais adiante se relatará.

Organização do trabalho

Este Relatório de Investigação tem como tema *“Que representações têm professores, pais e alunos do Agrupamento de Escola de Alcochete acerca do Trabalho para Casa”*.

É importante, para uma melhor perceção e compreensão da informação contida no trabalho de investigação, que o trabalho seja bem organizado e estruturado. Por esse motivo, decidi dividir o Relatório Final da seguinte forma:

Comecei por fazer uma Introdução, onde refiro o meu percurso formativo, as motivações para a profissionalização em EPE e 1º CEB, as motivações para este estudo, referi o tema e a problemática, contextualizei o campo de estágio e o meu percurso formativo, assim como a estrutura do trabalho.

De seguida, no *Capítulo I – Enquadramento Teórico*, enquadro o meu problema através da fundamentação teórica, da conceção que outros autores têm sobre o tema e sobre os resultados obtidos, que esclarecem, de uma forma geral, o conceito de trabalho para casa, os benefícios e constrangimentos que estes têm na comunidade educativa. Aborda-se ainda o TPC no processo de aprendizagem, na perspetiva do docente, no contexto familiar e na perspetiva do aluno, ou seja, serão abordadas neste capítulo as palavras-chave que integram este mesmo relatório.

No *Capítulo II – Referencial Metodológico*, em que é abordada a pesquisa realizada, apresento todo o processo metodológico que usei para a elaboração deste relatório, a pesquisa qualitativa, bem como os autores a que recorri. Refiro também a técnica utilizada na recolha de dados, *Focus Group*.

Neste último capítulo, *Capítulo III – Análise Interpretativa de Dados*, abordo todas as informações recolhidas, bem como a análise dos resultados obtidos na recolha: esta análise será feita através dos dados obtidos nas sessões de *Focus Group*.

Considerações Finais, abordarei a resposta a todas as questões apresentadas anteriormente. É também neste último capítulo que estão descritas as considerações finais sobre o trabalho que desenvolvi no presente relatório.

Por fim, apresentarei as referências bibliográficas das obras e autores citados, bem como as notas de campo, os guiões das sessões, as transcrições feitas em áudio, os quadros síntese e de categorias, nos anexos do relatório, em CD-ROM.

Tendo como ponto de partida a experiência vivida no estágio, este estudo, inicia um tema que pretendo continuar a investigar para ter sempre presente na minha prática pedagógica.

Capítulo I – Trabalhos para Casa – um Referencial Teórico

“Os trabalhos de casa são uma das dimensões do trabalho escolar que mais tem resistido à inovação pedagógica e à reflexão no âmbito das Ciências da Educação.” (Canário & Alves, 1999, p.591)

Neste capítulo procurei enquadrar e contextualizar a problemática de investigação, através de referenciais teóricos relacionados com o tema, no sentido de clarificar o conceito de trabalhos para casa, adiante designados pela sigla TPC e quais os benefícios e constrangimentos a eles associados. Procurei ainda, através da mobilização de bibliografia sobre o tema, traçar um olhar, ainda que breve, sobre a pertinência dos TPC no processo de aprendizagem, tanto na perspetiva do docente, quanto na dos alunos e ainda a sua representação no contexto das famílias.

A bibliografia utilizada pretendeu dar mais consistência ao trabalho e permitiu-me interrogar acerca do tema, pois a investigação nesta área ainda não permite chegar a resultados conclusivos sobre a utilidade, a função e a contribuição dos TPC em relação ao aproveitamento escolar. Daí, que seja oportuno continuar a investigar esta área que pode ser tão controversa e ao mesmo tempo tão importante para os vários intervenientes, pais, alunos e professores.

1.1. Conceito de Trabalhos para Casa

Trabalhos para casa são todas as atividades de natureza escolar realizadas pelos alunos, fora do período do tempo de aula, noutras Instituições educativas ou em casa, a pedido do professor.

Estes trabalhos, que se realizam fora do período escolar, têm designações e até sentidos diferentes. Estas expressões têm sofrido mudanças devido ao seu valor simbólico e semântico.

A expressão mais utilizada é *trabalhos de casa*. Araújo (2009) refere que está ligada ao sucesso e ao esforço, tendo uma conotação positiva. De seguida, aparece a expressão *deveres de casa* que cada vez mais se encontra em desuso devido à sua conotação negativa, de obrigatoriedade.

Tal como o nome indica, trabalhos para casa, são trabalhos que se fazem em casa. Mesmo que sejam feitos noutra local, a responsabilidade deixa de ser da escola e passa a ser dos encarregados de educação.

“Trabalhos de casa” e “trabalhos escolares” não são a mesma coisa, apesar de muitas vezes um ser a extensão do outro.

Os trabalhos escolares são aqueles que se realizam na escola, com orientação e preocupação de fazer uma aprendizagem num contexto singular que foi preparado pelo professor de acordo com o currículo ou com o projeto e pretende que o aluno adquira determinadas competências.

O “trabalho de casa” é feito fora do contexto da escola e é da responsabilidade do aluno ou de quem assume a responsabilidade de ficar com ele. (Araújo, 2009)

Keith (1986, p. 538) citado por Simões (2006, p. 34) define TPC como “o trabalho que os professores tipicamente prescrevem para realizar fora do período normal das aulas”.

Também para Cooper (1994, p. 539) citado pelo autor acima referido (2006, p.34) e Rebelo e Correia (1999) trabalhos de casa são definidos como os trabalhos que são atribuídos aos alunos pelos professores e que devem ser realizados fora do horário escolar.

Os autores Rebelo e Correia e Simões fazem referência a Olympica, Sheridam & Jenson que em 1994 dizem que “(...) os TPC consistem no trabalho académico prescrito pela escola que é destinado a estender a prática das tarefas académicas a outros ambientes, durante as horas não letivas.” (2006, p.34)

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

Philippe Meirieu (2000) também se tem dedicado à questão dos trabalhos de casa e vai mais longe dizendo-nos que

(...) considera que tanto no ensino público como privado tem evoluído de uma forma negativa, aumentando significativamente na vida do aluno. E revela-nos que em França os trabalhos de casa no ensino primário terminaram, no entanto há professores que persistem em continuar com esta prática. (Araújo, 2009, p. 58)

Outro termo que surge associado aos trabalhos para serem realizados fora do período escolar é o estudo. Existe uma grande diferença entre os trabalhos para casa e o estudar, pois estudar é ter vontade de perceber e não repetir coisas que os adultos ditam. Se lhes dissermos que ambas são a mesma coisa, as crianças ficam a achar que estudar é aquele trabalho “aborrecido” que o professor lhe manda.

Em contexto de prática pedagógica a realidade do conceito de trabalhos para casa vão ao encontro do que Araújo (2009) e Simões (2006) defendem, pois são os trabalhos que os professores prescrevem para serem realizados fora do contexto da sala de aula e da responsabilidade das famílias.

Araújo alerta-nos para o facto de “Perceber, querer conhecer, aprender e ter a possibilidade de participar no Mundo de uma forma informada é algo estimulante, e as crianças gostam deste sentimento.” (2009, p.86) E o facto de perceberem e gostarem vai certamente promover um ensino mais desafiante e com resultados certamente mais positivos.

1.2. Benefícios e Constrangimentos que os Trabalhos para Casa têm na Comunidade Educativa

O TPC origina diversas opiniões. Se existe algum consenso quanto à sua natureza, o mesmo já não acontece quanto ao seu valor, ao modo como são propostos e aos benefícios e constrangimentos que trazem à vida do aluno.

Meirieu (1998) chama-nos a atenção para o grande paradoxo dos TPC, ou seja, se o treino não for aceite pelo aluno pode-se tornar num sofrimento e ter um efeito negativo, por outro lado pode trazer vantagens.

Este mesmo autor acrescenta ainda que

o melhor trabalho de casa não pode (...) substituir o trabalho que não foi feito na aula, que mais vale fazer melhor do que mais, que uma escola que se quer ao serviço de todos não pode deixar o sucesso dos alunos à mercê da sua história pessoal e da ajuda que os pais lhe possam dar. (Meirieu, 1998, p.14)

Bourdieu e Passeron (1970) consideravam os TPC uma prática promotora de desigualdade, pois estes eram uma extensão da aula. Designavam-no por efeito de espelho. Os alunos que vinham de meios socioculturais diferentes daquele que a escola valorizava, tendo um capital cultural que divergia da cultura dominante, não tinham a mesma oportunidade. (Vieira, 2013)

Cooper (1989) citado por Henriques (2005) menciona alguns dos efeitos que os TPC podem causar e cuja gestão depende do professor:

- Perda de interesse dos alunos pelas atividades - caso a quantidade e o tempo da tarefa seja excessiva;
- Envolvimento dos pais - pode levar a que o aluno fique confuso, pois podem ter técnicas diferenciadas;
- Acentuam desigualdades sociais - dado os alunos não terem todos os mesmos meios para os realizar.

Entre os investigadores ainda surgem outras preocupações, nomeadamente quanto à igualdade ou discriminação do material que o aluno tem à sua disposição para a sua realização e a nível do espaço disponível.

Para autoras como Abreu, Sequeira e Escoval "(...) o trabalho de casa é aconselhável(...)" visto que "(...) estudando, pesquisando, cumprindo rotinas, a criança adquire conhecimentos e capacidades, organiza o seu trabalho futuro e melhora, assim, o seu rendimento." (1990, p. 145) Para ter estas vantagens é necessário que o docente tenha sensibilidade quanto ao contexto dos alunos. Dado isto, é imprescindível negociar com pais e alunos a quantidade, a utilidade e o tipo de trabalhos a fazer. Para funcionar é fundamental que toda a

comunidade educativa viva num clima de transparência, formação e informação clara e objetiva.

Villa-Boas (2001) baseando-se em estudos realizados sobre esta prática diz-nos que não se pode tomar uma posição objetiva, no entanto chama-nos a atenção para o facto de estes poderem estar na origem de vários problemas relacionais, nomeadamente, nos comportamentos, no sentimento pela escola e no ambiente familiar. Contudo, também reconhece benefícios quanto ao seu aproveitamento e à formação pessoal do aluno. Este está ligado com o tipo de tarefa e com o tempo de demora na correção.

Segundo, esta mesma autora, podem existir procedimentos para que os TPC funcionem:

- Os professores definirem as suas políticas face a este tema, comunicando aos pais. Tendo em conta o tempo e os horários;

- As tarefas serem as mesmas para as crianças com o mesmo nível, exceto quando se misturam tarefas tanto voluntárias como exigidas;

- Sirvam para ensinar competências simples, assim como aptidões. Deve integrar competências que o aluno já possui recorrendo a materiais acessíveis;

- Nem todos devem ser avaliados formalmente, pois também devem servir para problemas de progressão do aluno e para individualizar o ensino;

- No que diz respeito à sua função com os pais e encarregados de educação, estes apenas devem ter a função de promover um ambiente familiar que facilite o estudo individual.

Villa-Boas chama a atenção para a necessidade do professor fazer uma planificação rigorosa para poder tomar decisões pedagógicas adequadas e relativiza o papel dos pais.

Patton (1994) tem uma visão positiva acerca desta temática. Os TPC permitem adquirir destreza e manter conhecimentos já referidos nas aulas. Defende que, cada interveniente deve ter um papel bem definido.

Tal como Cooper (1989) já tinha referido, o professor deve ter uma visão articulada do TPC. Este investigador defende que o envolvimento dos pais é

útil, devendo promover um clima favorável à realização dos TPC e não ter uma postura fiscalizadora ou de professor. Cabe ao professor o papel de geri-los.

Para Patton, quando o professor prescreve os TPC deve obedecer aos seguintes princípios: evitar tarefas complicadas e desconhecidas (estas devem ser adequadas às capacidades e ao nível cognitivo do aluno, para que os façam autonomamente); a quantidade adequada para que os alunos não façam objeções à sua realização e nem despendam demasiado tempo; e avaliar os TPC (atribuindo-lhes um juízo de valor que pode ou não ser incluído no final de cada período).

Se o professor seguir estes princípios poderá ajudar o aluno a desenvolver a autonomia e a autogestão em relação ao comportamento face ao estudo e à sua responsabilização.

Todos estes autores consideram que é vantajoso e até determinante a intervenção da família neste processo.

É unanime a opinião de que os TPC, na sua maioria, são uma extensão das aulas, visto este basear-se na prática, na repetição e na consolidação dos assuntos abordados em tempo académico.

Segundo, Henrique (2005) quando o professor prescreve TPC pede o apoio dos pais, ATL, explicadores entre outros e tem uma finalidade de que ajudem os alunos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que permitam o sucesso académico reduzindo a diferença do capital cultural e que seja um auxílio ao longo currículo formal que o professor tem de cumprir.

Também Meirieu (1998) concorda com os autores acima referenciados, pois reconhece a utilidade dos TPC. Estes devem ser harmoniosos com o trabalho desenvolvido em aula. Dá uma grande importância aos pais neste processo, assim como todos os que fazem parte do desenvolvimento da criança. Para este autor, existem dois mitos acerca dos TPC, um que se prende com o sucesso escolar estar ligado à quantidade dos TPC e o outro é que a qualidade do professor também estar ligado à quantidade dos TPC. Meirieu (1998) diz que para esta prática ser positiva para a vida académica do aluno é preciso a colaboração de todos os intervenientes.

Henriques (2005) fazendo referencia a Meirieu (1998) refere que para os TPC serem vantajosos é necessário ter em conta diversas variáveis, nomeadamente

capacidade do aluno; estrato sociocultural e profissional dos encarregados de educação; estilo pedagógico-didático do docente na sala de aula; tipologia, quantidade, periodicidade, utilidade; sequencialidade pedagógica; tipo de acompanhamento e correção. (2005, p. 34)

Ao contrário de muitos autores, Perrenoud (1995) defende que os TPC não promovem o sucesso escolar, pois não é sobrecarregando o aluno que o professor vai fazer com que o discente tenha melhores resultados, mas promovendo em sala de aula uma prática pedagógica diferenciada.

Dado isto, é bastante difícil falar nas vantagens e desvantagens desta prática pedagógica, pois podem ser promotores de sucesso ou não, pois cada aluno é um ser individual, daí que os seus TPC também possam ser individuais e de várias naturezas.

Estes paradoxos fazem com que este tema ainda seja tão atual nas sociedades atuais.

1.3. O TPC no Processo de Aprendizagem: a Perspetiva do Docente

As crianças aprendem dentro e fora da sala de aula!

Tam (2009) mencionado por Vieira (2013) esclarece como resposta aos especialistas da saúde mental “(...) as crianças e jovens precisam se empenhar em tarefas fora da escola adequadas às suas capacidades individuais, pelo que os professores devem propor atividades de casa com um grau razoável de liberdade individual.” (p.21)

Depois da guerra do Vietname, com o ambiente social e político que reinava, os TPC foram reforçados. Surgiu o documento *A Nation at Risk* (1983) e voltou-se aos debates acerca dos TPC. O Departamento de Educação Norte-Americano publicou um documento que sugeria e dava instruções específicas aos professores para marcarem trabalhos de casa. (Vieira, 2013 cita Gill &

Schlossman (2000, p.27) que se pode consultar no *What Works: Research on Teaching and Learning* (1968).

Desde este tempo, que se legitimou os princípios que os professores se regem para a marcação dos trabalhos para casa apresentando diversas razões. Existe um grupo de estudiosos que são a favor da prática dos TPC e um outro grupo que são desfavoráveis à prática dos TPC.

Segundo, Henriques (2005) o primeiro grupo “(...) reconhece que os TPC promovem o sucesso académico, dado que aumentam o tempo despendido nas tarefas estimulando a autodisciplina e criação de hábitos de estudo (...)” (p.29), já o segundo grupo entende que a prática dos TPC “(...) é um imbróglio que está na origem de vários problemas que extravasam a clássica relação a três e se estende a outros parceiros sociais.” (p.29)

De seguida vou expor a função dos TPC segundo diversos estudiosos.

Para Epstein (1988) os trabalhos para casa têm sete funções. Estas são: função prática; função de participação; função de desenvolvimento pessoal e social; função de relação pais/filhos; função de orientação; função de relações públicas; função de castigo.

Simões refere-as como sendo

(...) desfasadas relativamente ao pretendido com as actuais práticas pedagógicas, que passam pela renovação e diversificação das mesmas pretendendo-se que os TPC não tenham uma função mecanicista, mas sim apelar à compreensão e motivação dos conteúdos trabalhados nos TPC, de acordo com as capacidades e interesses dos alunos. (2006, p.91)

No entanto, Corno (1996) citado pelo autor acima referenciado defende que ninguém aprende sob a influência do medo ou do castigo, sendo este um reforço negativo. Ribeiro (1999) acrescenta ainda que este deve ser desvinculado da noção de castigo e promotor do trabalho autónomo.

Apresentando um rumo diferente do anteriormente, Cooper e Nye (1994) citados por simões defendem que os TPC

(...) podem ter um efeito positivo no desempenho dos alunos e no desenvolvimento de atitudes positivas face à escola, bem como servir de elo de ligação entre a casa e a escola, definindo esses aspectos como consequências da sua prática.” (2006. p.93)

Para estes autores os TPC têm a função: praticar matérias antigas; introduzir matérias novas; integração de diferentes competências e alargamento do próprio currículo.

Já para Rill, referido por Corno (1996) a principal função dos TPC é “ o favorecimento do envolvimento dos alunos na escola, ou seja, permitir que eles integrem os conhecimentos do seu mundo real, social familiar e contextual nas experiências vividas na escola.” (citado por Simões, 2006, p.93) Há quem defenda que é uma visão idealista, pois nem todos os alunos têm recursos humanos e materiais iguais.

Perrenoud tem uma bordagem sociológica em relação aos TPC. Para este autor “(...) TPC são uma das muitas actividades de rotina, variáveis de acordo com as turmas, porque dependem das práticas pedagógicas dos professores, que nem sempre definem normas com formulação explícitas.” (1995, p.72)

Para Perrenoud a sua função é TTC (tempo de trabalho de casa) e tem como objetivo que o aluno aprenda a trabalhar de forma autónoma, mas em função do grupo, daí que defenda o trabalho de grupo. Acrescenta ainda, que este género de trabalho só faz sentido quando este dever individual serve a dinâmica do grupo. Então, os TPC têm duas funções, uma fase de consolidação das aprendizagens e outra fase de ampliação do significado dos conceitos.

Para Marujo, Neto e Preloiro os TPC têm a função “(...) de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada matéria.” (2002, p.113) Para estas autoras, tal como defendia Perrenoud os TPC desenvolvem competências muito positivas, tais como de autodisciplina e sentido de responsabilidade.

Já para Patton (1994) referido por Simões (2006) TPC é uma prática complexa que surge de diversos fatores, pois tem vários intervenientes, ou seja, os professores, a tarefa em si mesma, os alunos e os pais ou encarregados de educação.

Para este autor, todos os intervenientes mencionados devem ter papéis bem definidos e o professor tem a função de coordenar e aplicar as atividades de acordo com cada criança na sua individualidade.

Também defende, que as crianças devem dominar os conteúdos escolares para que possam trabalhar de forma autónoma e assim gerirem os seus estudos. Estes servem para os alunos adquiram responsabilidade e conhecimentos fora da sala de aula.

Simões (2006) referindo Patton (1994) atribui aos encarregados de educação o papel crítico e diz que este deverá “(...) ser de apoio e reforço ao que é ensinado na escola, não se devendo envolver no ensino de aquisição de conceitos.” (Simões, 2006, p. 95) Daí, considerar que o papel da família é limitado, tendo a função de promover um ambiente favorável, onde proporcione concentração e que facilite os materiais necessários.

Relativamente à tarefa em si, estas devem ter em conta a individualidade e o nível de cada aluno, daí que seja um trabalho diferenciado que promova as suas aptidões sociais. Os alunos deverão conseguir realiza-los com alguma facilidade, não ocupando muito tempo do seu lazer.

Corno (1996) tenta encontrar uma alternativa à prática dos professores. Para este os TPC, é o que o aluno traz de casa para a escola. A autora defende que “(...) quando os alunos são encorajados pelos professores a prestar atenção aos acontecimentos do seu dia-a-dia, fora da escola, se envolvem, e empenham muito mais em tudo o que tem a ver com a escola.” (Simões, 2006, p.95)

Corno (1996) ainda defende que os TPC podem ter quatro realidades: o que o aluno traz de casa para a escola, outro é que o trabalho pode ser mal usado ou abusado pelos docentes, a terceira é que estes trabalhos podem “destruir a existência” dos pais e por último pode levar a que o aluno evite a escola.

Desta forma, apresentei de maneira muito sucinta a perspetiva de vários autores acerca dos trabalhos a serem realizados fora do tempo de aula no processo de aprendizagem do aluno.

1.4. O TPC no Contexto Familiar

O TPC é uma atividade plurirrelacional, pois envolve vários atores sociais.

No final, deste mesmo século, surgem preocupações quanto aos TPC e a sua relação com a saúde dos estudantes e da sua própria importância como nos diz Skaggs (2007, referido por Vieira 2013) Os autores Gill & Schlossman (2004) também mencionados pela autora acima referida (Vieira, 2013) chamam a atenção para a interferência que estes podem apresentar no seio familiar.

Esta contestação teve a contribuição e o apoio dos representantes sindicais, defendendo que os trabalhos de casa, sendo eles trabalho infantil deveriam ser regulados (Kralovec & Buell, 2001, citado por Vieira, 2013).

O aluno após o toque de saída não deixa de ser aluno, como tal é obrigado a continuar o seu ofício. A partir da tarefa dos trabalhos para casa pretende-se que se estabeleça a teia de relações, entre os vários atores sociais, nomeadamente com os pais/encarregados de educação.

Um grande leque de teóricos são unânimes em defender a vantagem do envolvimento da família no sucesso escolar, assim como de outros parceiros. Henriques diz-nos que este envolvimento tem o objetivo que“(...) todos ajudem os alunos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que permitam o sucesso académico e, simultaneamente, auxiliem o professor a cumprir o longo currículo formal.” (2005, p.37)

Há quem defenda que os TPC têm a função de estreitar conhecimento entre eles, pois apesar de poderem não se ver muitas vezes, através dos TPC conhecem-se virtualmente, pois ficam a saber o que cada um faz no seu quotidiano. Perrenoud (2005) dizia que a criança é a mensageira e por vezes até a própria mensagem entre a escola e a família.

Patton (1994) e Cooper (1989) referidos por Simões (2006) defendem que os TPC são uma forma de envolver toda a comunidade educativa, nomeadamente os pais, com o objetivo de promover uma atitude positiva relativamente à escola.

Patton (1994) acrescenta ainda que os TPC são “(...) um processo imprescindível à ligação casa / escola, na qual o papel do professor é preponderante, pois cabe-lhe a tarefa de coordenar, planificar, observar, adaptar e avaliar os TPC” (Simões, 2006, p.95)

Já Cooper (1994) adianta que aos alunos deve ser dada a “(...) opção de realizar as tarefas de TPC durante outros tempos, tal como em salas de estudo, bibliotecas, ou durante as horas subsequentes às aulas, na escola” (Simões, 2006, p.34).

Henriques (2005) citando este mesmo autor, Cooper (1989) admite que «(...) o ambiente familiar é uma variável de grande impacto na aprendizagem escolar ou seja uma “variável próxima”(...)» (p.25)

O trabalho escolar não pode ser abordado em casa, em circunstâncias dramáticas sobrecarregados de afectividade à flor da pele(...). Embora as questões sociais estejam ligadas ao sucesso escolar, este não deve pôr em causa as relações afectivas no seio da família...não deve, porque, por um lado, comprometer-se-ia o equilíbrio familiar, por outro lado, porque a dramatização é um factor de desequilíbrio e, por isso, geradora de insucesso escolar. (Meirieu, 1998, p.23)

Corno (1996) também defende que é importante a relação com os pais, havendo um diálogo aberto e sincero.

A investigadora Villas-Boas (2001) concorda que o trabalho escolar não deve terminar na escola e acaba por ser um elo de ligação entre a família e a escola. Villas-Boas em 1994 diz-nos que o “(...) sucesso escolar pode resultar do interesse dos pais pelo trabalho dos filhos.” (p.14) Daí defender que, a escola deve realizar sessões para os pais, para que estes independentemente do seu nível socioeconómico possam ajudar os seus filhos a realizar a tarefa dos TPC.

Na obra que publicou, encontram-se atividades que considera imprescindíveis que têm a função de orientar os pais

(...) auxiliam as famílias a compreender como podem fazer dando-lhes informação do tipo académica e outras e orientando-as também quanto à forma de acompanhar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa, assim como aperfeiçoar as competências necessárias para um bom desempenho na escola. (Villas-Boas, 2000, p.28)

Para esta autora (2000) os trabalhos para casa passaram a ser interativos, pois vários elementos da família participam.

Tanto Silva (2001) como Villas-Boas (1994) partilham da ideia de que cada instituição, escola e família, dão o seu contributo de forma separada, ou seja, a escola é quem presta serviços e a família é quem recebe os serviços.

Silva, que se tem debruçado sobre este assunto, a relação entre a família e a escola citando Brown diz que "(...) os professores tendem através destes esquemas de apoio, a tornarem os pais em agentes dos professores." (2001, p. 69) Sendo estes, "(...) como uma extensão da escola(...)" (2001, p.69). Alerta-nos também para a preocupação da influência que poderá ter o capital cultural de cada um.

Contrapondo algumas das ideias dos autores anteriores surge Perrenoud com uma visão diferente acerca desta temática, diz-nos que os TPC só por si nunca serão um elo de ligação entre a escola e a família, pois podem criar conflitos,

(...) era mostrar a parte mais pobre dos programas e do trabalho escolar, enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre às angústias, transforma-los em explicadores, enervar as sessões familiares, e colocar os pais em situação de incompetência (...) (1995, p.152)

Outro dos argumentos apresentado por este autor que pode contribuir para que os TPC não sejam benéficos é "Se o professor não vai ao encontro dos valores dos pais, este serão tentados a estigmatizar a incompetência dos professores ou as suas iniciativas abusivas, desastradas ou ainda laxistas." (Perrenoud, 1995, p.93) Daí defender que é tarefa dos professores controlar a tarefa dos alunos e nunca delegar essa responsabilidade nos pais.

Meirieu (1998) neste aspeto está de acordo com o autor acima referenciado, pois só assim a criança aprende a tomar conta de si. É ao professor que cabe a função de quantificar, explicar e corrigir, pois só assim podem contribuir para uma igualdade das condições de realizar os TPC.

Para Patton (1994) a família também tem uma participação reduzida, devendo apenas limitar-se a criar um ambiente favorável para a realização dos TPC. Caso contrário a sua ajuda pode tornar-se algo negativo se a estratégia utilizada for distinta. (referido por Simões, 2006)

Para a professora Montandon (2001) os pais devem visionar os TPC e ajudá-las na sua realização, dizendo que “(...) não chega vigiar de longe os trabalhos de casa, é preciso “ensinar” onde a escola não chega, dar explicações complementares ou até verdadeiras “lições”, por vezes confiadas a um explicador.” (2001, p.83) Contudo, assume que estes podem apresentar uma punição tanto para pais como para os alunos e um conforto para os professores.

Esta autora refere um estudo realizado nos Estados Unidos que diz que os TPC “(...) são um aspecto importante, mas negligenciado, dos processos de aprendizagem, que tem o mérito de poder ser determinado conjuntamente pelos professores, pelos pais e pelos alunos.” (2001, p.156)

Villas-Boas acusa os professores portugueses

(...) de uma maneira geral, embora recriminem os pais que não vão à escola e que, na sua opinião, não se interessam pelos filhos não são muito entusiastas ou optimistas no que diz respeito ao estreitamente de uma relação de que, contudo, reconhecem vantagens. (1994, p.12)

1.5. O TPC na Perspetiva do Aluno

Depois, de se abordar a perspetiva dos professores e dos pais/encarregados de educação acerca desta possível problemática que são os TPC, não podemos deixar de dar voz e de perceber qual a visão que os alunos têm sobre este assunto que lhes diz diretamente respeito.

Em Portugal, ainda são poucos os investigadores que auscultam as crianças e caso disso é o estudo publicado por Rebelo e Correia (1999) sobre o tema dos trabalhos para casa onde dão a conhecer o ponto de vista dos pais e professores, no entanto não dão voz à opinião dos alunos.

Para muitos o aluno é o principal beneficiado deste recurso pedagógico. Contudo, Vieira diz-nos que “(...) o que é certo é que devido a várias circunstâncias, de natureza pedagógica ou ligadas ao contexto familiar, o aluno, muitas vezes, deixa de ser o principal beneficiário para se transformar na principal “vítima”. (2013, p.42)

Vários autores já se debruçaram sobre este assunto como refere Simões (2006) e alguns fazem referência à atitude do professor que deve considerar a individualidade de cada aluno na escolha e planificação dos TPC [Meirieu (1995) ou Patton (1994)], a quantidade dos TPC [Patton (1994) e Cooper (1989)] e por fim a compreensão do objetivo e da utilidade dos TPC [Meirieu (1998)].

Charlot (1997) aborda a relação emocional com o saber

(...) o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não existe relação com o saber sem sujeito e não existe sujeito sem desejo. Mas atenção: este desejo não é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si, desejo de saber e de aprender só ganha forma quando o sujeito viveu a experiência do prazer de saber e de aprender. (Charlot, 1997, p.94 citado por Canário & Alves, 1999, p.591)

Perrenoud diz que a vida do aluno é “(...) trabalhar para aprender, aprender para saber, saber para ter sucesso na escola e na vida.” (1995, p.210) Neste processo podemos correr o risco de não se contemplar o prazer do saber.

Canário e Alves chamam-nos a atenção para “Como construir uma relação positiva com o saber quando, logo nos primeiros anos, ele surge associado à rotina, à monotonia, à ausência de criatividade?” (1999, p.593)

A sigla TPC muitas vezes aparece associada a outras designações, Araújo diz-nos que

(...) as crianças, apesar de usarem a designação “trabalhos de casa”, ou só “trabalhos”, mencionam com frequência TPC para brincar com a sigla e inventar outras designações: “*Trabalhos para carecas, trabalhos para cábulas, trabalhos para caramelos, tortura para crianças, trabalho para chatear...etc.*” (2009, p.63)

Estas expressões podem indicar a conotação negativa que as crianças lhes atribuem, ou seja um trabalho monótono e difícil, que não é interessante e desafiador e que lhes tira tempo de fazerem outras coisas de que tanto gostam.

Araújo (2009) alerta-nos que os trabalhos de casa que apenas pedem às crianças para “(...) abrir a pasta, tirar os cadernos, os livros e os lápis, fazer o que a professora/o mandou, fechar o caderno e voltar a guardar.” (p.58) são um ritual que em nada evocam o saber, pelo contrário afasta “(...) a hipótese

das crianças se familiarizarem com o interesse pelo conhecimento satisfazendo a sua curiosidade natural através da pesquisa.” (p.83)

Contudo, Araújo (2009) diz-nos que apesar da maioria das crianças não verem os trabalhos para casa com bom agrado, a criança “(...) aceita a obrigatoriedade da tarefa mais ou menos pacificamente.” (p. 83) Apesar de alguns protestos!

Nesta investigação privilegiei a visão dos alunos dado o lugar que os TPC ocupam nas suas vidas.

Debati-me com a pouca bibliografia referente à perspetiva destes.

No entanto, este não é um trabalho estanque, mas pelo contrário em constante investigação e para o qual estou empenhada em trabalhar e explorar no presente relatório.

Capitulo II – Referencial Metodológico

A questão dos trabalhos de casa, que constitui fulcro do estudo empírico deste trabalho, emergiu como uma problemática central, não apenas na prática pedagógica que tive a oportunidade de desenvolver durante três meses, na turma E7 de uma Escola Básica de 1º Ciclo, mas também ao nível do meu percurso profissional, enquanto animadora sociocultural há dez anos, acompanhando grupos de alunos em atividades de tempos livres, ATL.

Em ambos os contextos, a problemática dos trabalhos escolares para serem feitos fora do tempo escolar em detrimento de outras atividades, constitui uma evidência que importava conhecer melhor.

Com efeito, a frequência com que me tenho deparado com esta questão dos trabalhos de casa e a importância que os professores lhe parecem atribuir e a forma como os pais a valorizam ou não, interpelou-me no sentido de querer compreender melhor esta questão. Assim, perceber qual a representação que os vários agentes educativos, nomeadamente pais e professores, têm acerca deste tema, as preocupações e expectativas que lhe estão associadas, são algumas das inquietações às quais procurei dar resposta.

Achei pertinente incluir também nesta investigação os principais intervenientes, as crianças.

No decorrer da minha prática pedagógica tive oportunidade de perceber a forma como esta comunidade, professores, pais e crianças, vive e percebe esta dimensão dos trabalhos a serem realizados pelas crianças fora do período letivo da aula, tendo recolhido Notas de Campo e feito registos no Diário de Bordo.

Assim sendo, foi necessário começar por definir o problema, para que pudesse, em seguida, proceder à recolha sistematizada de dados e à colocação de hipóteses. Seguidamente procedeu-se à interpretação de dados e à análise dos resultados, a fim de tirar conclusões.

A partir do paradigma qualitativo fui tentando ver satisfeitas as inquietações que me foram surgiram. Recorrendo à técnica do *Focus Group*, procurei perceber qual a opinião de alunos, pais e professores acerca dos TPC, nomeadamente, quais os objetivos visados pelos professores, quais as virtudes e obstáculos que os pais veem nesta prática, que representações têm os alunos dos TPC e, por fim, se cada um destes intervenientes (re)conhecem a visão dos outros relativamente aos trabalhos de casa.

Para melhor compreender a investigação que realizei, tendo como base o paradigma qualitativo, procedi à leitura de autores de referência, nomeadamente Gonçalves (2010), Afonso (2005), Bogdan e Biklen (1994), Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) e Fernandes (1991).

2.1. O Paradigma Qualitativo

A investigação na área da educação pode seguir diversas opções metodológicas a que o investigador recorre para analisar o objeto da sua investigação. Neste caso, a metodologia desenvolvida assenta no paradigma qualitativo de investigação.

Fazendo referência a Gonçalves (2010), autora escolhida para sustentar esta investigação, na sua obra refere:

A história da ciência mostra que (...) a prática científica muda de acordo com os tempos e os lugares (Redner, 1987). Por isso, o seu valor fundamental não reside na sua objectividade e neutralidade, mas, sim, na sua capacidade descritiva, explicativa e interpretativa dos fenómenos, tendo como base uma certa preocupação com a transparência, a coerência, a honestidade e o equilíbrio, no sentido de construir uma investigação rigorosa. (2010, p. 41)

Para explicarmos fenómenos desta natureza, ou seja, uma investigação educativa, temos de abordar teorias mais compreensivas da realidade humana e social.

Necessita-se, por isso, abordagens globais e locais, sistémicas e abertas, que permitam incorporar as distintas dimensões da tarefa educativa e da vida do sujeito (...) uma aproximação mais compreensiva aos fenómenos, questões e desafios da educação actual. (Gonçalves, 2010, p.43)

De acordo com esta autora a opção por uma investigação qualitativa é a que se mostra mais adequada para atingir o fim, visto este estudo não pretender saber a representação que o mundo faz acerca dos trabalhos a serem realizados fora do tempo escolar, mas daquela restrita população, professores, pais e alunos daquelas duas Escolas EB1.

Esta mesma investigadora refere que várias correntes filosóficas argumentam que «(...) a “verdade” não é uma questão de objectividade científica mas sim de um acordo interpessoal.» (Gonçalves, 2010, p.43) Ou seja, de intersubjetividade onde a verdade é uma questão de acordo coletivo onde reina o consenso.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin citando Van der Maren (1987, p.11) referem-se à objetividade como

Não se trata aqui de ser objectivo por meio da depuração das medidas e por acordo intersubjectivo, trata-se sobretudo de se ser objectivo pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade. (1994, p.67)

Segundo Gonçalves, a investigação qualitativa dá o seu contributo e a sua cientificidade ao “(...) centrar-se nos elementos e condições dinâmicas que possibilitam a emergência de determinadas abordagens e aproximações ao objecto de estudo, desenvolvendo novas possibilidades interpretativas e práticas.” (2010, p.46)

Contudo, o tratamento de informação qualitativa “(...) é um processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento.” (Afonso, 2005, p.118) O mesmo autor, acrescenta ainda que, a formatação do dispositivo “(...) construi-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo.” (p. 118)

Os instrumentos utilizados pelo investigador da investigação qualitativa tendem a ser um gravador, uma máquina fotográfica e os seus registos pessoais.

Sabendo que esta metodologia é próxima, pois este método de investigação implica conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes, o investigador tem um papel fulcral durante todo o estudo, sendo mesmo um instrumento de recolha de dados.

Dado isto, a autora Fernandes diz-nos que

“(...) no paradigma qualitativo não se considera a existência de uma só interpretação (objetiva) da realidade, pelo contrário, admite-se que há várias interpretações da realidade, tantos quanto o número de investigadores que a procuram interpretar.” (1991)

Os autores Bogdan e Biklen (1994) que também muito investigaram sobre a metodologia qualitativa dão uma grande relevância à descrição e observação participante numa perspetiva social. De acordo com estes autores existem cinco características essenciais numa investigação qualitativa: (I) é o meio natural a fonte dos dados e o investigador o seu instrumento (p.47); (II) é

descritiva (p.48); (III) o processo é mais importante que os resultados ou produtos (p.49); (IV) a análise dos dados é realizada de forma indutiva (p. 50); o significado é fundamental (p.50).

Tendo como referencia Bogdan & Biklen (1994), na presente investigação tivemos sempre em atenção que a presença do investigador pode modificar o comportamento dos sujeitos que pretende estudar, contudo, os investigadores devem interagir com as pessoas da forma mais natural possível e, ao mesmo tempo, de forma não intrusiva. Para que, isto seja possível é necessário que o investigador tenha um conhecimento profundo acerca do tema e do contexto a estudar.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin faz referencia a Kirk e Miller (1986) que diz "(...) o facto de ter em campo um investigador aberto e inteligente, possuidor de um bom quadro teórico e de um bom relacionamento (...) constitui a melhor verificação da validade dos nossos conhecimentos." (1994, p.76)

Estes mesmos autores, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, alertam-nos para o facto "Se o investigador quer ter acesso às opiniões dos informadores-chave, deverá manter com eles uma relação aberta e mutuamente enriquecedora." (1994, p.84) Tal como o instrumento de trabalho, *focus group* promove.

Depois de ter recolhido o material necessário nas sessões de *focus group* foi necessário transformá-los em dados, como refere o autor Erickson (1986, p.149) citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin

As notas de campo, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local de estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona. (1994, p. 107)

À frente irei explicar como este material recolhido, através de um método qualitativo, foi trabalhado de forma a constituir dados importantes para a investigação.

Posto isto, o grande objetivo deste estudo, é que a partir do instrumento *focus group* consigamos perceber qual a representação que alunos, pais e

professores têm acerca dos TPC, assim como as suas preocupações e expectativas.

Nunca podemos descurar as palavras de Erickson (1986, p. 142) citado pelos investigadores Lessard-Hébert, Goyette e Boutin “A responsabilidade ética deve andar a par com a preocupação científica (...)” (1994, p.84)

2.2. Técnica e Instrumento de Recolha de Dado

É intenção deste estudo perceber a representação que professores, pais e alunos têm acerca dos trabalhos para casa, quais as suas preocupações e expectativas.

Após, definir a problemática e as perguntas de partida desta investigação deparei-me com os constrangimentos de alguns instrumentos de recolha de informação. Merton, que é considerado o "pai" do *focus group* defendia que

(...) as perguntas fechadas nem sempre proporcionam respostas mais exactas, dizendo que os resultados das pesquisas podiam ser involuntariamente influenciados, por descuido ou omissão, aquando da construção de questionários, além de que o entrevistado era limitado nas suas respostas, na sequência do controlo exercido pelo entrevistador e pelas respostas fechadas. (citado por Galego & Gomes, 2005, p. 174)

O *focus group* “(...) permite aflorar as diversas dimensões e visões de diferentes indivíduos sobre um tema previamente definido dentro de um grupo.” (Galego & Gomes, 2005, p. 174) Estes mesmos autores acrescentam ainda que “A finalidade principal dessa modalidade de pesquisa era extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reacções que se constituíam num novo conhecimento.” (Galego & Gomes, 2005, p. 175)

Esta técnica após 1980

(...) tornou-se extensamente conhecida por investigadores da área de Ciências Sociais, para a abordagem de determinados temas com mais profundidade, revelando certas características de um grupo e dos indivíduos que o compõem, que outras

técnicas não permitem alcançar. (Galego & Gomes, 2005, 175/6)

Para obter respostas à problemática optei por reunir os participantes em três *focus group*, um com professores, outro com pais e ainda outro com alunos.

Vários autores refletem se *focus group* é um “(...) método próprio para a produção do saber, ou, antes, uma técnica ao serviço desse mesmo método.” (Galego & Gomes, 2005, p.176)

Segundo Galego & Gomes (2005), para autores como Morgan (1997) e Suter (2004) é um método e para Saumure (2001) uma técnica.

Na sua reflexão, começaram por analisar a etimologia das palavras “Se *méthodos* quer dizer caminho, via, rota, *tékhne* significa arte. Então, se o método é o caminho de se chegar a um resultado, a técnica é a arte de caminhar até esse resultado.” (Galego & Gomes, 2005, p. 176)

Tendo como base estes autores, nesta investigação o *focus group* “(...) pode ser considerado como um técnica qualitativa de recolha de dados, com a finalidade de obter respostas de grupos(...)”(Galego & Gomes, 2005, p.175)

O *focus group*, tal como em qualquer outro tipo de pesquisa de natureza qualitativa, tem por finalidade procurar o sentido e a compreensão dos complexos fenómenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo. (Galego & Gomes, 2005, p.177)

Para Morgan (1997)

(...) o *focus group* é uma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não directivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos (...) (Galego & Gomes, 2005, p.177)

Daí, que seja tão importante o papel do observador. Este estudo contou com uma observadora que tirou notas das reacções, atitudes, tons de voz, olhares, etc, pois “Focus group, comparado a outras técnicas e/ou métodos, proporciona uma multiplicidade de visões e reacções emocionais no contexto do grupo.” (Galego & Gomes, 2005, p.177)

Tal como Tuckman (2000) refere a investigação científica deve promover a construção de saberes, contudo não pode ser apenas uma ligação objetiva onde apenas exista ligação “construída” pelo sujeito epistémico. (referido por Galego & Gomes, 2005, p.179)

O *focus group* surge como uma grande inovação pois

(...) no decorrer do processo de investigação o sujeito objecto de observação, vai estruturando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas que estabelece no decorrer da operacionalização da técnica, auto-descobrimo-se, e, portanto, emancipando-se. (Galego & Gomes, 2005, p.179)

O trabalho do investigador não é estanque, está em constante transformação e este trabalho tem a finalidade de perceber quais as representações que os vários agentes educativos têm acerca dos trabalhos para casa e no futuro que esta informação possa ser partilhada de forma a trabalharem de forma harmoniosa, pois como Galego & Gomes referem

(...) este instrumento permite não só que se crie um espaço de debate em torno de um assunto comum a todos os intervenientes, como também permite que através desse mesmo espaço os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos de representação e de actuação futura. (2005, p.179)

Para realizar estas sessões de *focus group* foi necessário seguir certos procedimentos de forma muito rigorosa, pois

Na organização do focus group os investigadores devem planear cuidadosamente todas etapas do trabalho, que requer mais directividade do que outros tipos de investigação, pois, além de tratar-se de uma entrevista em grupo, reúne sujeitos diferentes e constitui-se em situação de excepcionalidade, tanto para o investigador quando para os membros do grupo seleccionado.” (Galego & Gomes, 2005, p.181)

Nas sessões do *focus group* pressupõem-se que se tenha o conhecimento dos objetivos e de todas as etapas até à sua aplicação. Contudo, o resultado é “(...) um diamante em bruto que precisa ser lapidado. Isto porque o resultado obtido (...) não é um simples aglomerado de informações, mas a matéria-prima para que se possa chegar à produção do verdadeiro saber científico.” (Galego & Gomes, 2005, p.176) Como todas as investigações

científicas é exigido um cuidado ético e neste campo envolve aspetos referentes à subjetividade do sujeito o que faz com que esta responsabilidade acresça.

Para realizar um *focus group* é necessário respeitar etapas e critérios tal como Galego & Gomes mencionam

(...) o cuidado inicia-se com a selecção dos participantes até à forma como se vai lidar com os dados recolhidos(...) o perfil dos participantes, o tamanho de cada grupo, o número de grupos a serem trabalhados e o nível de intervenção do moderador. Este pacto de confiança entre os indivíduos que participam do grupo e o moderador/investigador deve ter por suporte o anonimato e a confidencialidade. (2005, p.180)

Dado isto, nas transcrições e registos, os participantes das sessões terão nomes fictícios, de forma a salvaguardar as suas identidades.

Antes de iniciar qualquer uma das três sessões do *focus group* foi bastante importante ter o problema bem definido e claro (Galego e Gomes, 2005), ou seja, o estudo que levamos a cabo visa compreender as representações de professores, encarregados de educação e alunos de duas escolas do 1º CEB, de um mesmo Agrupamento, acerca da importância, natureza e constrangimentos de trabalhos escolares a serem realizados fora do horário letivo.

De seguida, outra etapa também bastante importante é “a escolha das variáveis para a definição do perfil do grupo (...)” (Galego e Gomes, 2005, p.180)

Sabendo que “Definidos os critérios e variáveis que norteiam a constituição do focus group é importante que o desenho segmentado dos grupos siga como critério geral o equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade.” (Galego e Gomes, 2005, p. 180) Os grupos constituídos pelos alunos e encarregados de educação tiveram como critérios o sexo, a escola a que pertenciam, o horário escolar, o ano de escolaridade e se tinham algum apoio na realização dessas tarefas realizadas fora do período escolar.

O grupo dos **professores** tinha como variáveis o sexo, a escola a que pertencia, o horário escolar, o ano de escolaridade, os anos de serviço e se tinha como prática mandar trabalhos para os alunos fazerem fora do seu

horário escolar. Contudo, os grupos não puderam corresponder ao padrão que tinha idealizado, pois por vezes o foco de estudo não corresponde exatamente a padrões regulares. Com todas as condicionantes os grupos conseguidos foram os seguintes:

Escola que o filho frequenta	Escola EB1 do Samouco			Escola EB1 da Restauração		
	Nome do Enc. de Ed.	Sexo	Horário escolar	Nome do Enc. de Ed.	Sexo	Horário escolar
1º ano	Carla	Menino	Normal	Carmo	Menina	Duplo da tarde
2º ano	Victor	Menina	Duplo da tarde	Olga	Menino	Duplo da manhã
3º ano	Sara	Menino	Duplo da manhã	Margarida	Menina	Normal
4º ano	Célia	Menina	Duplo da tarde	Tiago	Menino	Duplo da manhã

A sessão *focus group* com os **encarregados de educação** contou com o mesmo número de elementos de ambas as escolas, 4 da EB1 do Samouco e 4 da EB1 da Restauração, um aluno por cada ano letivo. O número de encarregados de educação, com filhos do sexo masculino e feminino eram em igual número. No entanto a representatividade dos encarregados de educação foi predominante pelas mães.

No conjunto existiam o mesmo número de alunos que frequentavam o horário duplo da manhã (das 8h às 13h), o horário duplo da tarde (das 13h15min. às 18h15min.) e o horário normal (das 9h às 15h30min.).

Relativamente à sessão de *focus group* com **as crianças** tive mais dificuldade em conseguir constituir um grupo segundo os critérios idealizados. Deparei-me de imediato com a vergonha e o constrangimento de algumas crianças, não se mostrando disponíveis para participar. Quando surgiu a hipótese de irem acompanhadas por outra criança que fizesse parte do seu leque de relações, essa disponibilidade surgiu. Sabendo de antemão esta condicionante, no dia da sessão surgiu outro contratempo aos critérios selecionados para a realização da sessão *focus group* com os alunos. Um dos elementos faltou tendo ingressado na sessão o aluno suplente que não

correspondia efetivamente às características do menino que não compareceu. As características dos elementos do grupo foram as seguintes:

Escola que frequenta	Escola EB1 do Samouco			Escola EB1 da Restauração		
	Ano de escolaridade que frequenta	Nome do aluno	Apoio escolar	Horário escolar	Nome do aluno	Apoio escolar
1º ano	Gisela	ATL	Normal	Sofia	ATL	Normal
2º ano	Ricardo	ATL	Duplo da manhã	-----	-----	-----
	Karinne	ATL	Duplo da manhã	-----		
3º ano				João	Explicação	Duplo da manhã
				Margarida	Explicação	Normal
4º ano	Jaime	ATL	Duplo da tarde			
	Regina	Explicação	Duplo da tarde			

O grupo contava com o mesmo número de elementos da escola EB1 do Samouco e da EB1 da Restauração, assim como a igualdade no sexo. No entanto, o Cláudio da EB1 da Restauração faltou e foi substituído pela Karinne da EB1 do Samouco, fazendo com que esta homogeneidade não fosse possível. Tal como já referi, dada a falta de confiança entre o moderador e alguns elementos sabia que ao contrário do ideal para o estudo, iria ter dois elementos da mesma escola no 3º ano e o mesmo aconteceu com os alunos do 4º ano.

Relativamente aos critérios para selecionar os professores que iriam ingressar o grupo, deparei-me com a falta de professores do sexo masculino na EB1 do Samouco e a reduzida quantidade na EB1 da Restauração, contando com apenas 1 elemento. A sessão foi maioritariamente no feminino. Outro dos critérios consistia na opção ou não do professor mandar fazer trabalhos fora do tempo letivo, contudo não foi possível encontrar nenhum elemento que não adotasse esta prática. O grupo final contou com as seguintes características:

Escola onde leciona	Ano de	Escola EB1 do Samouco			Escola EB1 da Restauração		
		Nome do professor	Manda TPC	Horário escolar	Nome do professor	Manda TPC	Horário escolar

escolaridade que leciona						
1º ano	Alexandra	Sim	Normal	Dulce	Sim	Duplo da tarde
2º ano	Anabela	Sim	Duplo da tarde	Luís	Sim	Duplo da manhã
3º ano	Conceição	Sim	Duplo da manhã	Maria	Sim	Normal
4º ano	Leonor	Sim	Duplo da manhã	Helena	Sim	Duplo da tarde

Este grupo seguiu os critérios previamente estabelecidos, contando com o mesmo número de elementos de ambas as escolas e nos vários anos que lecionam. No geral, existe o mesmo número de professores nos diversos horários escolares. Todos eles recorrem à prática dos trabalhos para serem realizados fora do período escolar

Após apresentar as características dos elementos que constituem os vários grupos das sessões do *focus group* tenho consciência que o equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade nem sempre foi conseguida devido a fatores exteriores que não consegui controlar. Contudo tentei conduzir o trabalho para que fosse assegurado “(...) o equilíbrio entre a uniformidade e a diversidade do grupo.” (Galego e Gomes, 2005, p. 180)

Assim como os autores Galego e Gomes referem assumi “(...) um papel de liderança, procurando, entretanto, não interferir na dinâmica do grupo.” (Galego e Gomes, 2005, p. 180)

Nestas sessões é importante que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades, por isso o moderador deve ter a capacidade de “(...) promover a participação e a interação de todos os indivíduos, assegurando que não haja dispersão em relação aos objetivos previamente estabelecidos e que algum dos participantes se sobreponha ao grupo.” (Galego e Gomes, 2005, p.181)

Tal como estes autores referem as nossas sessões *focus group* foram realizadas “(...) num clima favorável à exposição de ideias por todos os participantes, sem que haja a excessiva interferência sua ou monopólio da palavra deste ou daquele elemento.” (Galego e Gomes, 2005, p. 181)

Tal como Galego e Gomes (2005) nos diz, recorrendo à literatura de Morgan (1997) e Suter (2004) o *focus group* deve ser “(...) composto entre seis

a doze participantes, não excedendo cinco grupos por projecto de investigação.” (2005, p. 181) Neste trabalho contámos com 3 sessões de *focus group*, constituído por 8 elementos, pois abrangia o mesmo número de elementos das duas escolas e proporcionava contar com 2 elementos de cada ano escolar.

O moderador do grupo deve ser um agente facilitador, tendo como responsabilidade “(...) apresentar aos membros do grupo explicações claras e objectivas sobre o trabalho a ser desenvolvido.” (Galego & Gomes, 2005, p.181)

Esperando-se que o investigador tenha experiência na gestão de grupos, neste trabalho tal como Galego & Gomes referem conseguiu-se “(...) promover o debate, fazendo perguntas abertas e lançando desafios aos participantes.” (2005, p. 181). Assim, o guião do moderador tinha as seguintes orientações:

Para a sessão com os Professores:

1. Costuma mandar fazer TPC? (Dá a volta por todos.)

1.1. Se não marca (só se expressão estes casos.)

* Porquê?

1.2. Se marca (só se expressão estes casos)

* Com que objetivos?

Que tipo de trabalhos é:

* Se são trabalhos diferenciados

* Com que periodicidade (todos os dias... à sexta?)

* Que quantidade

* A que disciplinas

* Que tipo de trabalho (livro, caderno...).

* Que perceção tem da representação que pais e alunos têm dos TPC?
--

Para a sessão com os Encarregados de Educação:

1.O/A professor/a do seu filho costuma marcar TPC? (Dá a volta por todos.)

1.1. Se não marca (só se expressão estes casos)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">* Está de acordo?* Gostaria que marcasse?* Porquê? |
|--|

1.2. Se marca (só se expressão estes casos)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">* Com que periodicidade?* Que tempo toma?* De que tipo de trabalho se trata? |
| <ul style="list-style-type: none">* Como participa?* Gostaria que não marcasse? Porquê?* Em que medida interfere no vosso quotidiano? |
| <ul style="list-style-type: none">* Conhece a opinião do seu filho/a a esse respeito?* Já alguma vez conversou com o/a professor/a sobre esse assunto esclarecendo-se mutuamente?* De quem foi a iniciativa? |

O guião do moderador para a sessão *focus group* com os alunos pretende saber:

1.Costuma levar trabalhos para casa? (Dá a volta a todos.)

1.1.Se marca

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">* Que tipo de trabalho é?* Com que periodicidade?* Onde os realiza? (que sitio da casa/ATL e que companhia na mesma sala) |
| <ul style="list-style-type: none">* Que perceção tem da quantidade? (quantidade/tempo de realização)* Que perceção tem das razões invocadas pelo professor para marcar trabalhos para casa?* Costuma ser ajudado a fazê-los? Porquê e por quem? (exs. Pede ou |

é dada sem pedir; por causa da quantidade, por causa da dificuldade; não pede mas os pais têm interesse em acompanhar, no ATL querem que se despache ...)

* Que pensa o aluno disso?

* O que faria se não tivesse que realizar essa tarefa?

Senti necessidade de fazer mais perguntas na sessão de *focus group* com as crianças, para as despertar para o objetivo do estudo, no entanto promovi e privilegiei uma conversa aberta.

Nas 3 sessões de *focus group* lançámos a discussão a partir de 3 grupos de perguntas. Cada protagonista contou com 3,75 minutos para intervir em cada bloco de discussão.

Galego & Gomes (2005, p.183)) recomenda que o moderador na análise e interpretação de dados:

- *Participe na análise de dados, pois estando presente nas sessões tem informações privilegiadas (gestos, tons de voz, etc.);*

- *Transcreva as discussões gravadas;*

- *Faça um plano descritivo das falas, onde apresenta as ideias e exprime-se as diferenças de opinião;*

- *A análise deve conter todas as informações relevantes para o tema ou com as categorias pré-estabelecidas;*

- *As categorias devem surgir das informações dadas pelos participantes, no entanto o guião do moderador também pode servir para criar categorias;*

- *A análise deve captar as ideias principais para apoiar as conclusões. Os analistas podem tentar ver tendências fazer tentativas de conclusões;*

- *Deve ser redigido um relatório com os resultados do focus group, onde se privilegia as relações entre os indivíduos e avalia-se as interpretações dos participantes.*

Foi essencial a participação e a colaboração do observador que foi retirando anotações que ajudaram a perceber e a enriquecer os dados retirados das sessões de *focus group*.

Seguindo estas recomendações, organizei a informação e organizei os dados da seguinte forma:

Transcrevi as sessões que tinham sido gravadas através do suporte do gravador, onde cruzei com as inferências do observador. (Transcrição completa no anexo 4.2.)

Protagonista	Transcrição	Inferência do observador
Moderador	Se tu quiseres pedir à mãe, agradeço, mas não tem de ser assim. Vou fazer uma questão, a que todos os meninos devem responder, dando a sua opinião sincera! Agora vou começar aqui pelo meu lado. Costumas levar trabalhos para casa?	Começaram por falar os meninos da 4ª classe!
Regina	Costumamos levar trabalhos para casa incluindo à quarta-feira, se nos portarmos mal à quarta-feira levamos.	Estavam atentas ao que os outros diziam.

Após fazer este trabalho organizei a informação através do quadro de síntese. De seguida mostro como exemplo a organização de dados do *focus group* com as crianças.

1. Frequência com que o aluno costuma levar TPC e em que quantidade.

Pergunta: Costumam levar trabalhos para casa? Com que frequência? Levam sempre o mesmo número de TPC? (Ver anexo 4.3.)

Protagonista	Citações	Resumo	Categorias
Regina	Costumamos levar trabalhos para casa incluindo à quarta-feira, se nos portarmos mal à quarta-feira levamos. (enganou-se: era excluindo a quarta)	<u>Costuma levar TPC</u> todos os dias, exceto à quarta-feira. Depois de terem feito um gráfico com as atividades extracurriculares que as crianças tinham, perceberam que o dia mais ocupado era a quarta-feira, por isso nesse dia não levam TPC. Leva mais trabalhos à sexta e menos à segunda.	- Todos os dias (exceto à quarta) explicou.
	Porque nós fizemos mais ou menos um gráfico que tem... como por exemplo... há meninos que têm futebol e depois não têm quase tempo nenhum para fazer os TPC's e têm coisas para fazer na manhã do dia seguinte e como a maioria tinha futebol, explicação...		- À sexta-feira levam mais TPC e à segunda-feira menos;
	Mais. (trabalhos à sexta)		- Nas férias levam muitos.

A partir destes quadros de síntese, a minha informação foi afunilando tendo chegado às categorias, que organizei do seguinte modo. (Ver anexo 4.4.)

1. Referentes ao quadro nº1

Quadro I

Pergunta	Categoria	Nome
Costuma levar trabalhos para casa?	Sim	Regina Jaime Ricardo Karinne Margarida Gisela Sofia João
	Não	-----

Após, categorizar a informação recolhida, redigi um texto científico, tendo como objetivo demonstrar os pontos de vista, perspetivas e preocupações dos vários agentes educativos em relação aos trabalhos escolares para serem realizados fora do tempo letivo.

Nestas sessões pretendi que “(...) através da introspecção de diferentes sujeitos, informações sobre a vida diária e sobre as formas pelas quais cada indivíduo é influenciado por outros em situação de grupo e como ele próprio influencia o outro.” (Galego & Gomes, 2005, p.175)

Capítulo III – Análise Interpretativa de Dados

3.1. Análise da sessão *Focus Group* com os Professores

Na sessão *Focus Group* com **Professores** pretendi saber quais os objetivos visados pelos docentes que marcam e não marcam trabalhos para serem realizados fora do período do tempo de aula. Quem opta por esta prática o que pretende com ela, ou seja, para que servem e qual a sua função. Que tipo de trabalhos são, nomeadamente quanto à sua diferenciação, periodicidade, quantidade, disciplinas e de que tipo de trabalho se trata. Por último, perceber qual a perceção que os professores têm da representação que pais e alunos têm dos TPC.

No total, estiverem envolvidos 8 professores, quatro de cada estabelecimento de ensino, como consta no quadro da página nº40.

Tendo como base os dados recolhidos na sessão promovida com a técnica do *Focus Group* o primeiro aspeto a salientar é que todos os professores são unânimes quanto à escola ser prioridade na vida de cada criança. Sem exceção, mandam os seus alunos realizar trabalhos fora do período da sala de aula. No entanto não seguem todos a mesma metodologia. Apesar de todos mandarem fazê-los o sentimento com que o fazem, não é unânime. A professora Bela conta que “(...) mando trabalhos de casa, mas se concordo ou não... eu preferia não mandar.” (Anexo 2, quadro nº1), no entanto a professora Sofia diz que “(...) mando e continuarei a mandar.”(Anexo 2, quadro nº1).

Outro dos argumentos utilizado é que a estrutura do ensino assim os obriga. Sofia diz-nos

Claro que se a escola estivesse estruturada de outra maneira, este treino, este trabalho poderia ser feito de

outra maneira, mas em Portugal como o ensino está estruturado, esta é a forma possível e por isso é a forma que eu pratico dentro da minha sala de aula. (Anexo 2.4., quadro nº 2)

É notória a importância que a maioria dos professores dá ao envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo. Os TPC servem como meio de comunicação e dão oportunidade à família de acompanhar o trabalho desenvolvido na escola, podendo consciencializar-se das dificuldades e conquistas dos seus educandos, ou seja, da sua evolução ou não. O professor Luís diz-nos que “Os trabalhos de casa permitem que eles [os pais] se envolvam com a escola...” (Anexo 2.4., quadro nº2) e ainda alerta-nos para uma realidade, pois se “Alguns [alunos] até contam tudo o que se passa na escola, outros não contam nada, por isso esses pais viviam na ignorância sobre a vida escolar dos filhos.” (Anexo 2.4., quadro nº2)

Tendo esta realidade bem presente pode surgir a partilha de preocupações. Três destes professores assumem que a casa deve ser a extensão da escola. A professora Leonor também defende que é uma forma de responsabilizar tanto os encarregados de educação como seus filhos da grande tarefa que é estudar.

Outro dos objetivos chave para 6 pessoas deste grupo é a possibilidade de praticar, exercitar e treinar. Com isto, a Anabela e a Xana defendem que há um reforço da aprendizagem, a Sofia a consolidação e automatismo e para a Maria é a oportunidade de aprenderem. Para 6 destes professores os trabalhos para casa ajudam a desenvolver e a criar métodos e hábitos de estudo. Assim como podem criar uma rotina e esta traz segurança às crianças. Três elementos deste grupo veem esta prática como a única forma de os fazer refletir sobre a matéria.

Uma das docentes ainda mencionou que tinha como objetivo o reforço da autonomia e dedicação. Duas das professoras acham que é importante, para incentivar um espírito investigativo, de onde surgem dúvidas pertinentes e, outras tantas salientam a necessidade de haver um tempo de trabalho individual. Uma das profissionais tem como grande objetivo que cada criança consiga conhecer e decifrar a sociedade onde vive para poder intervir de forma positiva.

Através das respostas dadas pelos professores, constatei que esta prática é assumida como a única forma das crianças trabalharem após terminarem as suas 5h de trabalho institucional, pois como a Leonor relata

Acham que alguém, algum pai, por autonomia dele iria dizer ao filho: filho em vez de estares a jogar consola, ou a jogar Nintendo, que até não dás trabalhinho nenhum, vais fazer trabalhos da escola. Que tu por vezes até precisas de ajuda e vais incomodar-me. (Anexo 2.4., quadro nº2)

A posição do professor Luís espelha bem o do resto do grupo “(...) se não houverem estes trabalhos de casa tenho perfeita consciência que muitos alunos nunca, mas nunca abriam os cadernos e os livros em casa.” (Anexo 2.4., quadro nº2)

E como a professora Leonor menciona “(...) um adulto trabalha 8 horas e a criança trabalha 5 horas. E as outras 3 horas têm de ser de trabalho autónomo, onde os pais têm uma posição importantíssima ao incentivarem ou não os filhos. (Anexo 2.4., quadro nº10)

Duas das entrevistadas mencionaram o porquê de sentirem necessidade de mandar TPC, pelo facto das turmas serem grandes, o programa ser extenso e o tempo ser reduzido.

Todos os elementos que fizeram parte desta reunião não têm por hábito realizar junto das crianças um trabalho diferenciado. O grande motivo de cinco destes elementos para que tal aconteça é a dificuldade que iria surgir na sua correção. “(...) por norma mando o mesmo trabalho para facilitar a correção.” (Xana, anexo 2.4., quadro nº3)

Uma das professoras refere que tem uma turma homogénea, daí não sentir necessidade de diferenciar os TPC e um dos outros intervenientes defende que não existem condições, visto as turmas serem grandes, com meninos com NEE e com outros que, não tendo qualquer problema diagnosticado, perturbam o normal funcionamento da aula.

Cinco dos professores admite que apesar de não ter por hábito mandar aos alunos trabalhos diferenciados, pontualmente, quando sentem necessidade, por alguma das crianças não ter adquirido os conceitos lecionados, fá-lo. Contudo, os restantes assumem que nunca o fazem.

Verifiquei que todos os professores mandam trabalhos para serem realizados em casa, em todas as disciplinas. No entanto divergem quanto aos critérios de seleção. Dois dos presentes assumem que dão privilégio à Matemática e ao Português. Os restantes vão mandando às três disciplinas nucleares. No entanto, há uma das professoras que refere que nunca mistura TPC de várias disciplinas.

Metade do grupo de trabalho envia trabalhos para casa todos os dias, pois como a Professora Xana nos diz (...) só com este hábito, só com esta metodologia é que eu acredito que os meus alunos criam hábitos de estudo (...) (Anexo 2.4., quadro nº5). Todos os outros docentes partilham desta opinião, no entanto pedem trabalhos em dias alternados porque “Não mando todos os dias, porque apesar de achar importante eles criarem este método de estudo, todos os dias também me parece um bocadinho de mais, pois eles também precisam de ter tempo para outro tipo de atividade.” (Helena, anexo 2.4., quadro nº5)

Os três professores que optaram por enviar TPC, alternadamente, à segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, todos eles combinaram com os pais dos alunos estes mesmos dias. O professor Luís optou por mandar TPC alternados para que os seus alunos possam ter oportunidade de fazer outro tipo de atividades depois do tempo de aula e a professora Bela refere que é para descansarem. A professora Helena, a única docente que envia TPC aleatoriamente, refere que não tem dias específicos e que manda quando sente necessidade.

À exceção da professora que envia TPC aleatoriamente, todos os docentes enviam TPC aos fins-de-semana. Dois deles justificam a sua opção alegando que as crianças têm mais tempo para os realizar.

Este consenso já não reina quanto ao número de trabalhos a serem enviados aos seus alunos. Contudo a sua maioria envia apenas para casa trabalhos estruturados com esse fim, apesar de surgirem também como trabalho suplementar para quem se porta “mal” ou não cumpre as tarefas estipuladas em sala de aula.

Contudo, quase todos acreditam que enviam poucos TPC e como o Professor Luís nos diz

(...) na minha opinião é mais proveitoso estes trabalhos... menos trabalhos, trabalhos pequenos em que eles ainda estão frescos para pensar sobre a matéria, do que trabalhos muito extensos em que eles chegam a um certo ponto em que já não têm posição para estarem na cadeira. E depois começa a ser um castigo e certamente que não é esse o objetivo dos trabalhos de casa (...) (Anexo 2.4., quadro nº6)

Quanto ao número efetivo de trabalhos para serem realizados depois do período da aula, a opinião deste grupo de professores difere um pouco.

Na conversa proveniente da sessão de *focus group* apenas um docente achou pertinente referir como pedia estes trabalhos para serem feitos fora do tempo de aula, escreve-os no quadro para as crianças copiarem para o caderno, porque assim os encarregados de educação ou quem assuma essa responsabilidade pode verificar se realizaram todos os itens pedidos pelo professor.

É inquestionável o manual escolar enquanto recurso pedagógico para realizar TPC, assim como fichas e enunciados escritos no quadro. Os trabalhos de pesquisa, de grupo e com recurso à internet ou à televisão são muito mais escassos devido aos constrangimentos que deles surgem. A Leonor partilha connosco:

De início, porque também foi assim que aprendi, que os trabalhos de casa deveriam ser, leves e/ou acerca de situações do quotidiano, por exemplo ver o telejornal e retirar uma notícia importante, fazer uma pesquisa na internet, juntar-se com os colegas para fazerem um trabalho de grupo, um trabalho de pesquisa, de exploração, mas, depois, na prática, tudo isto só traz constrangimentos. Se mandarmos um destes tipos de trabalho, no dia seguinte não o fizeram porque os pais não querem que eles se encontrem com os colegas, porque têm outras coisas a fazer, ou porque não conhecem os pais dos outros colegas e não têm confiança para os deixarem ir. Se envolver a internet há meninos que a têm à sua disposição, mas há outros que não a têm. Além disso, nunca há disponibilidade para ficarem na escola a fazerem uma pesquisa, assim que toca vão-se todos embora. (Anexo 2.4., quadro nº8)

À exceção de dois dos convidados todos os outros utilizam com a mesma regularidade, todos os recursos, ou seja o manual, o livro de atividades e as tarefas prescritas no quadro, não privilegiando uns em prol dos outros.

Os recursos mais esporádicos são os que recorrem ao apoio da televisão e da internet, os trabalhos de grupo e de pesquisa. Todos estes professores justificam que estes trabalhos são menos utilizados devido aos constrangimentos familiares que acusam.

Quando questionado, o grupo refere que, por vezes, gostaria de enviar para casa TPC de outra natureza, que fossem mais motivadores e que despertassem vontade de aprender, mas todos eles assumem que não é possível dado o modo como o ensino está organizado.

A professora Anabela fazendo referência a esta mesma problemática diz-nos que:

O problema é que as famílias não estão estruturadas, principalmente a nível psicológico para as crianças poderem sair para a casa de outro colega para fazer um trabalho, causando-lhes muitos problemas e para os evitar não pedimos, pois o nosso papel não é complicar a vida dos pais, mas ajudá-los no que estiver ao nosso alcance. (Anexo 2.4., quadro nº8)

Outro dos argumentos apresentados pelos professores é que um trabalho que tenha de recorrer a outro tipo de material, que não seja o habitual irá promover desigualdade escolar, pois nem todas as crianças têm os mesmos recursos disponíveis. A professora Leonor deixa esta reflexão

Como é que queremos promover um ensino para todos e a igualdade de direitos se alimentarmos estas desigualdades!? Porque é uma realidade a existência de desigualdade social e esta marca os trabalhos (...) porque as crianças não têm todas as mesmas oportunidades, por isso o trabalho de casa comigo é igual e sou eu que o passo. (Anexo 2.4., quadro nº8)

Na perspetiva destes professores, para os TPC atingirem todos os objetivos da sua função é necessário que os pais percebam a sua importância e apoiem os filhos. Também as crianças deverão perceber a relevância de consolidar as aprendizagens, estar disponíveis para trabalhar e terem uma visão positiva destes. Os TPC não devem aparecer como um castigo.

Culminando todos estes aspetos, um dos professores acredita que teríamos crianças com pilares mais sólidos e um outro defende que só assim o treino e o conhecimento são efetivos.

Quando pedi aos professores para refletirem sobre **a sua percepção no que se refere à perspectiva que os encarregados de educação terão acerca dos trabalhos para casa**, uma grande percentagem dos profissionais assume que os encarregados de educação ou têm uma atitude negativa face a esta problemática, ou são um pouco incongruentes, pois apesar de dizerem que percebem a sua importância, depois têm atitudes e comentários que indicam o contrário. Um dos argumentos apresentados para esta ambivalência é a autonomia ou a falta desta por parte do seu educando na hora de realizar os TPC, uma vez que a sua operacionalização depende da ajuda do adulto. Tanto que a expressão mais utilizada pelos pais é “roubar-lhes” tempo da sua vida e não terem informação suficiente para auxiliar os seus educandos.

No entanto a professora Sofia diz-nos que

O que acontece é quando eles fazem, voltam a fazer e não veem o filho a progredir começam a ficar muito ansiosos e aí tenho de ser eu a acalmá-los e a dizer-lhes que nem todos temos o mesmo ritmo, mas que lá chegaremos com uma estratégia ou outra, pois este também é o papel do professor, não é só criticá-los, mas também ajudá-los a resolver os problemas que vão surgindo. E nessa parte estou sempre muito disponível e eles sabem que podem contar comigo para tudo. (Anexo 2.4., quadro nº10)

Quando questionado sobre qual a sua percepção face à opinião dos encarregados de educação relativamente aos TPC, um dos presentes começou por dizer que a opinião dos pais não é importante para o seu trabalho. No entanto há que referir que existe um dos elementos que os considera fundamentais em todo o processo.

Os pais que não estão de acordo com esta prática apresentam os seguintes argumentos: “rouba-lhes” tempo ao que mais gostam de fazer, têm falta de tempo, os TPC causam atritos familiares, sentem-se inseguros nessa função, não têm muita vontade, falta-lhes paciência e capacidades para ajudá-los nessa função, as tarefas por vezes são complicadas e desconhecem o programa. Dois destes assumem que se lhes dessem oportunidade de escolha certamente que optariam por não os realizar com os seus educandos.

Na percepção dos professores os argumentos que os pais alegam naquelas turmas onde uma percentagem aceita a prática dos TPC e a outra não, prende-se com os seguintes fatores: se a criança conseguir realizar os TPC de forma autónoma, aceitam; se a criança tiver mais dificuldades originando uma dependência maior por parte do adulto, já não o aceitam; também referem o facto de “roubar” tempo às suas vidas; que são um castigo para os próprios pais, pois têm de ficar com os filhos em casa; se o sucesso aparecer, aceitam, mas se este não for visível começam a ficar ansiosos e já não os aceitam; alguns pais defendem que os professores deveriam ter capacidade de “dar” a matéria e consolidarem-na em tempo de aula. Por fim aparece o argumento dos TPC trazerem uma despesa extra ao seu orçamento, quando têm de pagar a alguém para fazer a tarefa com os seus educandos.

As sugestões que os professores apresentam para contornar estes aspetos negativos, em primeiro lugar aparece o reorganizarem-se, terem capacidade para gerir conflitos e por último eles próprios mudarem de atitude face aos TPC.

As estratégias escolhidas por este grupo de professores para os pais perceberem a importância dos TPC é explicar a sua relevância na aprendizagem da criança, nas reuniões de Pais, fazer um trabalho individual com cada pai, ajudá-los (o papel do professor é ajudar e não criticá-los), estar disponível para os ouvir e incentivá-los.

Quando questionados sobre **a percepção que têm da visão dos alunos acerca dos TPC os professores** pensam que estes têm alguma conotação negativa, mas como a professora Xana nos diz quando “Percebem efetivamente que só através do trabalho é que o sucesso educativo se pode atingir.” (Anexo 2.4., quadro nº10). Todos os intervenientes percebem, aceitam e investem nos TPC.

Alguns dos professores alertam-nos para o facto de uma coisa é o que os alunos dizem que gostam de fazer e depois outra é efetivamente o que estão disponíveis a fazer, ou seja, gostam de trabalhos de grupo, mas depois não se querem juntar porque têm futebol ao sábado e Karaté ao domingo!

Estes veem os trabalhos para casa como algo que preferiam não fazer, mas que é necessário. “Por isso, entre a representação que eles têm e depois

o que eles próprios se disponibilizam a fazer, há uma grande discordância... na minha opinião!” (Bela, anexo 2.4., quadro nº11)

Segundo estes professores o que leva os alunos a não terem uma visão positiva sobre este tema é o facto de não terem consciência dos seus benefícios e que estes são para o seu bem. Ainda há quem defenda que gostariam de fazer TPC de outra natureza e outros que gostariam de utilizar esse tempo para fazer outro tipo de atividades.

Incentivar e explicar foram as estratégias apresentadas por este grupo de professores para o sucesso desta tarefa.

Contudo, a atitude dos alunos face aos TPC ainda continua a ser de desagrado, aborrecimento e protesto. No entanto, alguns percebem que o treino ajuda-os a aprender. Por opção preferiam não os realizar, alguns escolheriam mesmo brincar, pois acham que já trabalharam o suficiente na sala de aula. Uma das professoras refere que preferem tarefas sugeridas entre pares.

A professora diz-nos mesmo que

(...) se lhes dessemos a escolher brincar, certamente que eles preferiam todos brincar em vez de trabalhar, mas com o tempo e no futuro eles vão perceber o quão importante é trabalhar, fazer os trabalhos de casa para o sucesso educativo, que é importantíssimo na vida de todos os seres humanos. (Anexo 2.4., quadro nº11)

Mas, tal como a professora Maria diz «(...) quanto mais fizerem mais aprendem, contudo é quase condição de ser criança, ser protestante, “não quero fazer”, “quero brincar”, mas vou-lhes incentivando e explicando que eles têm de trabalhar porque só assim é que aprendem (...)» (Anexo 2.4., quadro nº11)

Esta mesma docente diz que a visão que os alunos têm dos TPC é bem clara “(...) se nalgum dia não mando trabalhos de casa eles ficam todos contentes, esta reação dá-me a entender algum sentimento deles por parte dos TPC (...)” (Anexo 2.4., quadro nº11)

A professora Anabela também sente que o espírito vivido entre os alunos é “(...) se já trabalhei tanto na escola, ainda me vais passar trabalhos

para fazer em casa?!”, (Anexo 2.4., quadro nº11) sentido que já trabalharam o suficiente.

Contudo, os professores estão concordantes “São necessários e tenho muita pena que sejam vistos como um mal necessário.” (Anabela, quadro nº 10)

Na perspetiva destes docentes os trabalhos para serem feitos em casa são vistos como algo para atingir um fim, mas também como uma preparação para a vida.

Com este trabalho prévio, que não é apenas com o que fazem na escola é que se irão definir enquanto profissionais, enquanto cidadãos interventivos e colaboradores na sociedade e assim tirar o melhor proveito dessa mesma sociedade. (Sofia, anexo 2.4., quadro nº11)

Esta mesma professora diz-nos que, no que se refere aos TPC, ainda existe um grande caminho a percorrer e todos os outros docentes partilham desta opinião.

Esta parte ainda não consegui atingir com nenhuma turma e já estou nisto há algum tempo... ainda não arranjei a estratégia indicada! Nem a receita! Era bom que tivéssemos uma receita para os entusiasmar e eles vissem o lado positivo e não só o negativo! (Sofia, anexo 2.4., quadro nº11)

A professora Leonor tendo uma atitude muito revoltada com toda esta problemática deixa-nos este testemunho

A mim não me preocupa nada a opinião dos pais e dos alunos. Eu é que mando dentro da sala de aula, eu estudei para saber o que é que é melhor para eles. E eles têm de seguir as regras. Ser Pai... faz parte do papel de Pai auxiliar os filhos. E auxiliar os filhos não é só na saúde e no comer é também na escola. Os Pais quando querem ser pais já o sabem em antemão ou deveriam saber que têm de passar por este processo. Então depois é que se vêm queixar... ai tenho um filho e por causa dos trabalhos de casa não posso sair! Tenham paciência! (Anexo 2.4., quadro nº10)

Para finalizar deixo-vos as palavras da professora Leonor que demonstra a visão do professor quanto aos trabalhos para serem feitos em casa pelos alunos “A função de ser criança é ser aluno. É a profissão dele. Ele tem mais é que trabalhar.” (Anexo 2.4., quadro nº11)

3.2. Análise da sessão *Focus Group* com os Encarregados de Educação

Nesta sessão de *focus group* pretendi saber a opinião dos **Encarregados de Educação** no que diz respeito às virtudes e aos obstáculos que estes veem nos trabalhos para serem elaborados fora do período do tempo de aula e se conhecem a visão que seus educandos e professores têm acerca desta temática.

Fizeram parte deste grupo de trabalho oito encarregados de educação, como consta no quadro da página nº38.

Ao longo da conversa proporcionada pela sessão *focus group*, os pais foram demonstrando sentimentos e abordagens diferentes quanto à problemática vivida. Se por um lado têm uma visão negativa acerca dos trabalhos a serem realizados fora do período da aula, por outro até concordam, mas em que condições e medida!?

Na recolha de dados realizada através desta sessão de *focus group* constatei, desde logo que, para este leque de convidados, todos os professores dos seus educandos mandam trabalho para serem feitos fora do período escolar.

Seis destes professores enviam TPC todos os dias. Existe um que tem como exceção a sexta-feira e ainda outro que vai alternando o dia com a semana. A justificação dada pelo professor para à sexta-feira ser o único dia da semana sem TPC prende-se com o facto de considerar que este deve ser um tempo para ser vivido em família. Por outro lado, os professores que mandam mais trabalhos à sexta-feira argumentam que tomam esta medida porque têm mais tempo para os realizar.

O que optou por enviar TPC em dias e semanas alternadas deparou-se de imediato com um constrangimento relacionado com a opinião divergente dos pais acerca dos dias de descanso proporcionado às crianças, como o Victor menciona “(...) não se chegou a consenso nenhum.” (Anexo 3.4., quadro nº2) Este sentimento está implícito nas expressões dos restantes, pois quando os encarregados de educação são chamados a intervir de uma forma direta e

ativa, em vez de serem um facilitador de decisões, têm dificuldade em chegar a um acordo.

Ainda surge um TPC de outra natureza, que não foi estruturado e pensado para ser enviado para casa, que são os trabalhos que não são terminados na sala de aula, como a Célia nos diz “(...) ela traz praticamente todos os dias a matéria que não fez na escola.” (Anexo 3.4., quadro nº2)

Uma das preocupações associadas a este assunto é o facto de os TPC serem um “estender das aulas”, pois quando não trabalham o suficiente dentro da sala de aula, junto da professora, têm de fazê-lo junto dos encarregados de educação ou de quem assuma a responsabilidade de os auxiliar.

Uma grande parte do grupo, cinco elementos, consideram que os trabalhos para casa ocupam muito tempo nas suas vidas. Expressão disso é quando a Sara diz “Claro, que toma algum tempo, gostaria que tomasse menos, porque depois chega a um certo ponto ele já está chateado e eu também (...)” (Anexo 3.4., quadro nº3) E o Victor acrescenta que “(...) o ponto de saturação é tão grande que elimina completamente a concentração (...)” (Anexo 3.4., quadro nº3)

As que acham que não ocupa muito tempo é porque recorreram a outro tipo de Instituições para os auxiliar a realizar os TPC “(...) atualmente não nos toma muito tempo porque decidi colocá-la numa explicação.” (Margarida, anexo 3.4., quadro nº3).

Contudo, existe uma exceção, como é o caso de uma menina que os faz autonomamente sem solicitar ajuda.

Para dois dos encarregados de educação o motivo para o professor sentir necessidade de enviar TPC prende-se com o ano de escolaridade, o 4º ano, porque é muito trabalhoso e o 1º ano porque é necessário muito treino. Ainda há outra mãe que alega que os meninos estão inseridos em muitos projetos da escola, o que faz com que não tenham tempo para trabalhar a matéria em tempo de aula. Dois convidados defendem que os TPC deveriam ocupar menos tempo nas vidas dos seus educandos.

Todos os encarregados de educação assumiram que têm uma visão negativa acerca dos TPC. Pois no seu entender estes são desinteressantes e

desmotivadores, porque a grande parte destes trabalhos são de repetição tendo como base o manual escolar, as fichas ou exercícios cujo enunciado foram escritos no quadro.

Para três dos encarregados de educação esta prática priva-os de fazerem outro tipo de coisas. Ainda há um que refere a falta de descanso e dois referem os atritos familiares que estes originam.

As sugestões apresentadas pelos encarregados de educação para que os alunos tenham uma visão positiva acerca dos TPC passa por conversar sobre o tema e estes terem como suporte a partilhar de ideias e experiências. Tal como o professor proporcionar trabalhos de grupo, pesquisa e apresentá-los à turma e por fim os trabalhos serem estimulantes.

Metade do grupo assume que participa de forma bastante ativa na realização dos TPC e o método adotado para ajudar o seu educando a realizar os TPC é auxiliá-los apenas quando solicitados enquanto uma das encarregadas tem de estar sempre presente.

O Victor ao participar nestas tarefas vê como benefício acompanhar a evolução do seu educando e a oportunidade de constatar as dificuldades que possam existir.

A Sara relata-nos a sua experiência que é a mais utilizada pelos restantes elementos do grupo “Por norma não fico ao lado dele a fazer as coisas. Ele senta-se na cozinha, vai perguntando, eu vou lá dou um olhinho, tento ajudá-lo a responder e vou-me embora outra vez. Andamos nisto enquanto faço o jantar.” (Anexo 3.4., quadro nº5) O Tiago tem uma vivência parecida, pois “(...) ele procura fazer os trabalhos de casa onde houver pessoas, para se precisar de alguma coisa não ter de perder tempo a levantar-se e a ir à procura de alguém que o ajude.” (Anexo 3.4., quadro nº7)

Os encarregados de educação que recorrem a instituições para os seus educandos realizarem os TPC assumem que tomaram esta decisão por não terem tempo e porque o ambiente vivido em casa em volta dos TPC estava a deixar marcas familiares negativas. A Margarida testemunha que “(...) comigo o ambiente era sempre muito “pesado”, acabávamos a discutir e nem era pelo

conteúdo dos trabalhos de casa, mas por ela não os querer fazer (...)” (Anexo 3.4., quadro nº5)

Contudo, o Victor refere “Às vezes participo mais, outras vezes menos, conforme o tipo de trabalho e conforme o estado de cansaço dela.” (Anexo 3.4., quadro nº5)

No entanto, é curioso como, à exceção de uma mãe, todos os outros acham que os filhos fazem os TPC de forma autónoma.

Os pais vivem um sentimento ambivalente, pois se por um lado queixam-se do tempo, do cansaço e dos atritos familiares, também há quem encontre benefícios, pois é uma forma de acompanhar a vida escolar do seu filho e até uma oportunidade para evoluírem.

Margarida testemunha “(...) penso que às vezes poderia marcar, porque os trabalhos servem para os meninos treinarem o que fizeram na escola (...)” (Anexo 3.4., quadro nº6)

Apesar da visão negativa que todos os encarregados de educação têm dos TPC, a Carla é a única que assume sem hesitações que concorda com a marcação de TPC.

No fundo a maior parte dos encarregados de educação não concordam é com a natureza e a quantidade destes. E até os que não concordam também veem benefícios, ao assumirem que é um “mal necessário”.

A Sara vem provar esta ideia de que o problema é a natureza dos TPC ao dizer que “Eu até não sou contra a marcarem trabalhos de casa, mas não é assim, não é este tipo de trabalhos.” (Anexo 3.4., quadro nº6) ou ainda quando refere “Era um trabalho em que ele se sentisse motivado, que gostasse de fazer, de procurar ou que realmente fosse algum exercício que proporcionasse treinar aquela matéria que andaram a trabalhar (...)” (Anexo 3.4., quadro nº6)

Quatro concordariam se fossem em menos quantidade. A Carla referindo-se à quantidade dos TPC diz que deveriam ser “(...) um exercício que ele chegava fazia e sabia que acabava.” (Anexo 3.4., quadro nº6)

No seu discurso, o Victor também aborda estas duas problemáticas “Eu no fundo percebo porque se marca trabalhos de casa, apesar de às vezes não

concordar com o tipo de trabalhos de casa e acima de tudo com a quantidade.” (Anexo 3.4., quadro nº6)

Duas assumiram que não concordam. No entanto, uma destas apesar de não concordar diz que são necessários.

Para duas das presentes, os TPC deveriam ser motivadores, aliciantes e de pesquisa. Uma diz que deveria ser um treino efetivo da matéria e estes de outra natureza. Mas na opinião de cinco dos pais estes deveriam ser mesmo era em menos quantidade.

Na opinião dos encarregados de educação este tipo de TPC têm consequências. Para três trazem cansaço, para outros tantos, faz com que não tenham tempo para fazer outro tipo de atividades e para uma delas priva de estarem com os pais.

À exceção de um elemento, todo o grupo assume sem hesitações que os TPC interferem no seu quotidiano. A três, priva-os de fazerem outro tipo de tarefas, outros tantos mencionam que interfere negativamente na sua relação, dois referem desgaste psicológico e ainda surgem expressões como terem pouco tempo para os pais, pouco tempo para passear ou pouco descanso.

Os dois pais do sexo masculino presentes resolveriam o problema com trabalhos de outra natureza.

Todos os pais assumem que conhecem a perspetiva dos deus educandos e o facto de preferirem não ter TPC é um sentimento que prevalece.

Os argumentos invocados pelos seus educandos, para não aceitar os TPC prende-se com a falta de tempo para fazerem o que mais gostam, já terem trabalhado na escola, conhecerem a matéria e não verem utilidade, o que faz com que fiquem cansados e saturados.

No entanto, temos aqui o testemunho de três encarregados de educação com visões diferentes. A Margarida diz-nos “Já tiveram na escola, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, por isso chegavam a casa e iam fazer outro tipo de coisas, como brincar, passear, ver televisão, jogar *playstation* e Nintendo (...)” (Anexo 3.4., quadro nº8) A Sara é uma exceção quando relata “Porque ele chega, percebe e faz e ainda fica todo orgulhoso porque conseguiu fazer.” (Anexo 3.4., quadro nº8) Ainda existe a Carmo que menciona que a filha

“Ela gosta de fazer os trabalhos, às vezes não quer é fazer, na hora que nós dizemos, ou todos os dias, porque acha que tem outras coisas para fazer mais importantes (...)” (Anexo 3.4., quadro nº8)

Tal como a visão que os filhos têm dos TPC também os pais defendem que os trabalhos para casa deveriam ser mais motivadores, de outra natureza e em menos quantidade.

Assim como temos vindo a constatar, os sentimentos e atitudes dos pais face a esta temática vão ao encontro da visão que os seus filhos têm sobre o mesmo assunto, pois sentem que lhes traz cansaço e lhes tira tempo para fazerem outro tipo de coisas. Como a Célia relata “O pouco tempo que ela tem disponível em casa, não pode fazer as coisas que mais gosta.” (Anexo 3.4., quadro nº3)

E a Olga fazendo referência ao cansaço alega

“(...) dizem que os fins-de-semana são para as crianças descansarem, mas como os professores ao fim-de-semana mandam mais trabalhos de casa, o tempo que deveria ser para descansar é para fazer mais trabalhos da escola e ao fim ao cabo o tempo de descanso, acaba por ser muito reduzido.” (Anexo 3.4., quadro nº3)

Motivar e explicar a importância destes trabalhos, foi a atitude que o Tiago encontrou para incentivar o seu educando. Carla também optou por esta última proposta.

Durante a sessão, os únicos dois elementos do sexo masculino foram solidários um com o outro, partilhando das mesmas perspetivas e estratégias.

Todo o grupo, de alguma forma, já falou com o professor ou professora acerca deste tema esclarecendo-se mutuamente.

O método mais utilizado pelo professor para esclarecer os pais sobre este tema é a reunião de Pais. Mais de metade do grupo também aproveita este momento. No entanto, alguns também recorrem à hora do atendimento individual quando sentem necessidade ou conversam com a professora à porta da escola de uma forma menos formal.

Os encarregados de educação sentiram essa necessidade porque diziam estar a viver num ambiente caótico, havia problemas em casa e birras,

pouco tempo de qualidade com a filha, saber se os castigos que aplicam estavam a surtir efeito, saber a evolução do seu educando, enquanto outro defende que devem trabalhar em conjunto. No entanto, a palavra mais forte utilizada por dois dos elementos é o desespero.

Os argumentos dos professores, apresentados aos pais, para utilizarem este método passa pela sua utilidade, pois treinam e consolidam matérias, a motivação e a autoestima, o tempo de aula, a justiça e a obrigação do aluno que é estudar.

O Victor citando a docente do seu filho diz que “(...) poderia trazer problemas de autoestima e então para minimizar isso, fazem todos.” (Anexo 3.4., quadro nº9)

O argumento que o professor do filho da Carla menciona é que “(...) em todas as profissões têm os seus empenhos, as suas privações e a deles agora é o estudar, o praticar para depois irem bem preparados.” (Anexos 3.4., quadro nº9)

Os argumentos utilizados pelos encarregados de educação para solicitarem esclarecimentos ou simplesmente conversar com o professor são bastante diferentes, mas no fundo é porque os TPC assumem repercussões muito negativas nas relações familiares. Surge ainda o facto de quererem saber mais sobre a evolução da criança ou ainda há quem defenda que tem de ser assim, porque o trabalhar em conjunto ajuda no sucesso educativo.

Os dois elementos do sexo masculino são os que se sentem mais intimidados perante o docente. Nunca pediram para falar com a professora ou com medo de represálias ou porque não se sentem à vontade porque tinha feito um acordo no início do ano letivo com a professora.

No entanto o Tiago diz

Sei que se dessemos o nosso parecer... estreitávamos as nossas relações e se calhar era melhor para todos, mas sinceramente nunca me senti com grande coragem de ir ter com a Professora para lhe dizer como é que ela deveria de fazer o seu trabalho, porque sinto que ela iria o entender assim (...) (Anexo 3.4., quadro nº9)

Tendo em conta a problemática vivida por algumas famílias a sugestão de um dos professores foi colocá-la numa explicação.

Em forma de síntese, demonstrando o sentimento vivido entre professores e encarregados de educação, na perspetiva da Sara, os TPC fazem sentido; contudo os métodos utilizados não correspondem às explicações que o professor argumenta.

3.3. Análise da sessão *Focus Group* com os Alunos

Com esta sessão de *focus group*, pretendi recolher a **opinião dos alunos sobre os trabalhos para casa, ou seja que lhes são incumbidos de realizar fora do horário escolar, a sua utilidade e sentido, as condições em que são realizados e a ajuda que dispõem para a sua realização.**

No total, estiverem envolvidos 8 alunos, dois de cada ano de ensino, ou seja, dois do 1º ano, dois, do 2º ano, dois do 3º ano e dois do 4º ano, como consta no quadro da página nº 39.

No decorrer da sessão houve pontos em que as opiniões foram unânimes e partilhada por todos, outras vezes apresentaram opiniões diametralmente opostas. Os TPC são, simultaneamente, objeto de adesão e de rejeição.

Se houvesse dúvidas sobre o carácter cultural e social dos TPC, com estes relatos, percebemos que a realidade das crianças fora do contexto escolar é diferente, promovendo ofertas e condições diferenciadas na execução dos trabalhos realizados fora do tempo escolar.

A partir dos dados recolhidos na sessão realizada com a técnica do *focus group* o primeiro aspeto a reter é que todos os alunos, sem exceção, realizam tarefas fora do período das aulas, embora em alguns dos casos não o façam todos os dias.

Dos 8 alunos, 3 destes levam TPC quase todos os dias, pois têm um dia da semana para descanso, ou porque é fim-de-semana ou porque é o dia mais ocupado pelas crianças com atividades extracurriculares. Dois dos professores enviam trabalhos aleatoriamente, o que faz com que as crianças não consigam antevê-los e outros tantos enviam alternadamente, ou seja, dia sim, dia não. A maior parte do grupo leva mais TPC ao fim de semana, à exceção de duas

crianças que não levam essas tarefas nesse período com o propósito de descansar.

O tipo de trabalho para casa que as crianças são chamadas a realizar são tarefas no caderno, páginas do livro ou no livro de atividades, mais raramente cópias, tabuadas e contas. Metade do grupo, apenas os meninos do 3º e 4º ano de escolaridade, já tiveram uma ou duas experiências, no máximo, em trabalhos para casa de pesquisa, em grupo.

As disciplinas que os professores privilegiam como TPC são o Português e a Matemática. Para metade do grupo, os TPC recaem apenas nestas disciplinas e para a outra metade, estes vão sendo alternados pelas três áreas nucleares, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

Metade do grupo, quando não termina as tarefas estipuladas na planificação do dia do professor, leva para casa para os realizar; dois terminam no dia seguinte na escola e outros tantos estão à mercê da vontade da professora (às vezes levam para casa outras vezes não).

Todos os elementos do grupo realizam as suas tarefas em Instituições, no ATL ou em explicações, no entanto todos admitem realizá-los também em casa. A altura do dia que as crianças realizam os TPC varia na razão direta do seu horário escolar. Alguns começam a fazer nas Instituições e terminam em casa, outros começam a fazer em casa e terminam no ATL ou na explicação e ainda existem outros que, por opção, fazem-nos sempre em casa, ao fim de semana.

No entanto, a prioridade que é atribuída à realização das tarefas que lhes são incumbidas e o momento do dia em que os executam demonstra, mais uma vez, as desigualdades das condições e dos diferentes modos de exercício do ofício de aluno.

Todas as crianças admitem, às vezes, precisar de ajuda na realização dos trabalhos que levam para “casa”. No entanto, dois meninos referiram que a professora não quer que sejam auxiliados por terceiros de modo a não os confundir, por utilizarem métodos diferentes.

Quando fazem nas Instituições são acompanhados por técnicos qualificados, em casa fazem-nos com o auxílio dos pais. Uma das crianças, por

vezes, ainda conta com a ajuda da irmã mais velha e uma outra menina conta com o auxílio dos primos. Apenas, uma das crianças menciona que em casa não tem a ajuda de ninguém, porque a mãe não tem tempo. Este facto alerta-nos novamente para as desigualdades de condições em que as tarefas escolares são realizadas.

Em casa, os seus lugares de eleição para fazer os TPC são o quarto, o escritório, a cozinha e o quarto de arrumos. Estes dois últimos espaços estão associados à ajuda que recebem. “Às vezes faço lá em cima com a minha mãe. Ela está a passar a ferro (...) e às vezes quando ela está a fazer o jantar vou para o pé dela [cozinha].” (Jaime, 4º ano, Anexo 4.4., quadro nº3)

Todo o grupo admite que as matérias que levam nas tarefas que os professores lhe enviam já foram faladas na sala de aula, contudo cinco meninos admitem que costumam ter dificuldades em realizá-las sozinhos. Do grupo, apenas duas meninas confidenciam que é raro precisarem de ajuda e ambas a frequentar o 1º ano de escolaridade.

Atendemos agora ao trabalho diferenciado que o professor possa ou não realizar. Aqui, cinco dos meninos admitem que os professores não praticam trabalho diferenciado. No entanto, para três destas crianças isto acontece. Destes, dois dos professores têm a turma dividida em dois grupos, um mais avançado do que o outro e para um destes grupos manda um tipo de trabalho e para o outro grupo uma tarefa diferente. Apenas um menino conta que a professora envia TPC consoante a nota, ou seja, nas matérias em que têm mais dificuldade. Um dos meninos, que admite que a professora não faz trabalho individual, refere que, no entanto, há meninos que levam mais trabalhos para casa devido ao seu comportamento.

Quando questionado sobre a adequação da quantidade dos trabalhos para casa, nenhuma criança ficou indiferente. Metade discordou por completo, duas porque defendiam que deviam ser mais, uma tinha uma visão oposta, pois defendia que eram a mais e uma outra criança apresentou uma proposta, serem mais durante a semana e não levar ao fim de semana. Como muitos professores não têm sempre o mesmo critério de quantidade, metade do grupo por vezes concorda e outras vezes discorda; três defendem que às vezes

deveriam ser mais e apenas um pensa que às vezes a quantidade é adequada mas outras vezes deveriam ser menos.

Tal como acabei de referir, segundo estes meninos, a maioria dos professores não segue o mesmo critério quanto à quantidade de trabalhos, daí que metade das crianças, por vezes, considere que demoram muito tempo a realizá-los e outras vezes não. Dois dos meninos referiram que demoram muito tempo a realizar os TPC e outros tantos defendem que demoram pouco tempo.

Três dos colaboradores dizem que apesar de terem TPC, sobra-lhes tempo para realizarem outro tipo de atividades, no entanto o mesmo número de elementos refere que só lhes sobra tempo para fazer o que mais gostam, às vezes, e ainda existem dois que mencionam que depois de realizarem as tarefas ditadas pelo professor não lhes sobra tempo para fazer outras atividades.

Se não tivessem de realizar TPC, todo o grupo, à exceção de uma menina que apenas referiu que aproveitaria para dormir, de uma maneira ou de outra, optaria por brincar, pois é uma das condições de ser criança!

A maioria dos meninos tem sede por atividades ao ar livre, tais como ir à praia, andar de bicicleta, jogar à bola e passear com a família. A seguir, aparece o ver televisão, o dormir e o estudar. Uma das meninas ainda refere que gostaria de ir mais vezes ao Karaoke com os pais e uma outra menciona passear no centro comercial, apesar de não gostar!

Quando se pede para optarem por utilizar o seu tempo para realizar os TPC ou as coisas que mencionaram que fariam se não tivessem trabalhos, três dos meninos, sem hesitar, responderam que preferiam realizar as suas atividades, quatro delas também o escolheram; no entanto mostraram preocupações e referem que apesar da sua escolha os TPC são muito importantes para aprender. Utilizando o mesmo argumento, uma das meninas optou por realizar os trabalhos para casa.

A forma como os alunos aderem às tarefas ou TPC e rejeitam outras, fornece-nos indicadores preciosos para compreender o sentido que os trabalhos para casa têm para este grupo de crianças.

Quando se pergunta aos meninos com que objetivo é que os professores mandam realizar tarefas fora do período escolar as crianças apontam diversas razões que se prendem com o reforço positivo às metas que se devem atingir, nomeadamente, ajudar, saber mais, treinar, aprender, estudar e treinar a concentração. No entanto, três dos meninos referem que um dos objetivos passa por castigá-los e um ainda refere que a professora manda trabalhos para os pais se lembrarem das matérias.

Quando foi lançado o desafio às crianças de se colocarem no papel de professores e referirem o seu procedimento em relação aos trabalhos realizados fora do período da aula, hegemonicamente todas as crianças foram unânimes em concordar que mandariam os seus alunos realizar trabalhos num tempo posterior à aula, três crianças do grupo, ainda argumentaram que é para aprenderem mais e outras duas subscrevem esta ideia, pois só mandariam realizar a quem não soubesse a matéria. Grande parte do grupo refere que pediria trabalho diferenciado aos seus alunos, de acordo com as suas dificuldades. Dois dos meninos mencionaram que não o realizariam. Contudo vão dizendo que quem não soubesse a matéria ou se portasse mal também levaria outros tipos de TPC.

Em relação às quantidades que mandariam realizar, dois dos meninos disseram de imediato que mandariam muitos trabalhos àqueles meninos que tinham mais dificuldade, ou seja mandariam trabalhos até saberem a matéria, quatro referiram que mandariam poucos; contudo dois destes utilizaram o mesmo argumento que os colegas e salientaram que mandariam muito mais a quem não soubesse. Dois dos intervenientes foram mais específicos e referiram que mandariam realizar uma tarefa de cada área do conhecimento ou que mandariam uma ficha e umas contas.

Quando se pergunta quanto à periodicidade com que mandariam existem várias opiniões, apenas uma das meninas do 4^o ano refere que mandaria todos os dias para aprenderem muito, um rapaz também salienta que mandaria todos os dias, exceto à sexta-feira para poderem descansar e brincar; duas meninas referem que mandariam dois ou três dias consecutivos de trabalhos e as restantes três mandariam alternadamente, ou seja dia sim, dia não. Quanto aos trabalhos de sexta-feira as opiniões são mais semelhantes, pois cinco dos meninos alegam não prescrever trabalhos para

serem realizados no fim-de-semana, um refere que era consoante o trabalho que tivessem desenvolvido durante o período da aula e apenas duas reforçariam o trabalho da aula com TPC à sexta-feira. Contudo uma diz que em menos quantidade.

O género de trabalhos que os meninos pediriam para os seus alunos realizar são diversificados. Apenas dois dos colaboradores referiram um tipo de trabalho, designadamente, de pesquisa e investigação e de expressão artística, pois todos os outros referiram mais do que um género de tarefa diversificando o trabalho dos meninos.

Para a maioria do grupo, cinco, os TPC também passam pela realização de tarefas no caderno, em fichas e nos livros. Como uma das meninas refere "(...) mas também tinha de fazer o livro, que a minha professora diz que se tem sempre de acabar." (Gisela, 1º ano, Anexo 4.4., quadro nº 14).

O tipo de trabalho mais escolhido pelos alunos foi o de investigação e pesquisa, recaindo em seis elementos, de seguida as tarefas no caderno, livro e fichas, seguindo-se os de expressão artística, mais propriamente o desenho, o trabalho de grupo, as experiências e as tarefas de leitura e resumo.

Também em forma de resumo e para concluir esta sessão perguntei-lhes se, no final desta nossa conversa, concordavam ou não com os TPC e metade do grupo alegou que sim, no entanto podemos ver o espírito com que os encaram a partir destas transcrições.

"Eu concordo, mas podiam ser mais divertidos." (Gisela, 1º ano, anexo 4.4., quadro nº15)

"Preferia fazer outras coisas, mas concordo porque são precisos." (Jaime, anexo 4.4., quadro nº15)

Apesar de tudo o que se falou, dois dos meninos continuam reticentes quanto aos TPC e outros dois referiram que não concordavam, mas ambos reconheceram a sua utilidade e necessidade para o sucesso da aprendizagem.

"Cá para mim, não fazia, mas temos de fazer para aprender." (Regina, 4º ano, anexo 4.4., quadro nº15)

“Não queria fazer os trabalhos para poder ir brincar. Mas para passar para o segundo ano é preciso fazer trabalhos.” (Sofia, 1º ano, anexo 4.4., quadro nº15)

Os TPC aparecem como um meio para atingir um determinado fim quer este seja concebido em termos de aumento de conhecimento ou, simplesmente, passar de ano, como nos podemos aperceber através de expressões como “Para aprender.”, “Para passar de ano.” Estas são uma das múltiplas tarefas que são necessárias realizar para atingir o objetivo final, atribuindo assim significado à sua realização. Apresentação com um valor instrumental, pois é o meio / o instrumento que leva ao fim.

De modo geral, estas crianças gostam das tarefas que realizam com alguma facilidade e rapidez, pois esta rotina já lhes está interiorizada e apelam ao conhecimento que já dominam. No entanto, tarefas que consideram aborrecidas ou de extrema dificuldade, rejeitam-nas pois oferecem frustração. Neste sentido, a relação que cada aluno estabelece com os TPC está ligado com o domínio dos conhecimentos que tem de mobilizar para a sua realização.

Apesar de algumas crianças afirmarem não precisar de ajuda porque sabem fazer sozinhas, todas admitem que recorrem sobretudo à mãe, ao pai e mais raramente ao irmão mais velho ou a outro elemento da família como o primo.

No entanto, os excertos que transcrevemos não só dão conta deste tipo de ajuda que os alunos dispõem como deixam antever as estratégias pedagógicas das professoras. Como Canário e Alves (1999) salientando Perrenoud refere “(...) os deveres não podem ser dissociados de um pensamento mais global sobre a aprendizagem e são o reflexo do tipo de trabalho realizado na aula.” (p.599)

Na sua atividade escolar, os trabalhos para casa são, para os alunos, mais uma das múltiplas obrigações que têm de cumprir que, por vezes, estão associadas com o desejo de aprender, mas noutras vezes executam-nas para não sofrer as consequências.

Os trabalhos para casa ocupam, ainda hoje, um lugar central na vida das crianças que participaram neste estudo, mantendo-se fiel a esta tradição.

Como Canário e Alves (1999) salientando Perrenoud “(...) nós não somos contra um tempo de trabalho fora do contexto escolar, nós somos isso sim, contra a obrigação de executar tarefas estereotipadas, rotineiras e, em muitos casos, desprovidas de sentido.” (p.599)

Considerações Finais

Investigar e descobrir mais acerca do meio em que estou inserida é algo que pretendo continuar a fazer, neste longo caminho que ainda irei percorrer na área da educação.

O mundo está em constante mudança o que faz com que queiramos respostas para entender melhor o que nos rodeia e o modo de agir. Neste contexto, encontrar formas e estratégias para ser cada vez melhor naquilo em que acredito é, sem dúvida, um princípio fundamental na minha futura profissão de professora.

Iniciar o meu percurso na área de Investigação em Educação foi bastante importante, pois ajudou-me a ter atitudes mais reflexivas no trabalho desenvolvido, a querer aventurar-me em campos desconhecidos e a ter vontade de inovar na sala de aula. Ao longo da minha carreira, a investigação terá efetivamente um papel crucial na minha prática. Pois acredito que

O professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação. Para ter pleno acesso aos resultados da investigação, o professor terá de dominar terminologia e os processos que a investigação utiliza. (Estrela, 1994, p.26)

Ter a capacidade para ser reflexiva na prática nem sempre é fácil, uma vez que obriga a ter um pensamento pormenorizado sobre as atitudes evidenciadas ou a evidenciar para poder ser melhor no meu trabalho; contudo, penso que é um esforço compensador, pois irá proporcionar momentos bastante ricos.

Durante o estágio em 1º Ciclo, houve algumas questões que me foram ocorrendo e inquietando fazendo com que seguisse por este caminho, a minha investigação. As situações assistidas e presenciadas suscitaram-me uma enorme curiosidade acerca do motivo... da origem... do porquê...dos trabalhos que se pedem aos alunos para ser feitos fora do período do tempo de aula. Curiosidade essa que impulsionou esta investigação e consequentemente este relatório.

Os trabalhos para casa são objeto de controvérsia na Investigação em Educação, apesar de serem bastante utilizado por diversas culturas. (Landing-Corretjer, 2009, referido por Vieira 2013)

A sociedade onde a escola funciona vai sofrendo alterações “(...) tanto no modo de pensar, como nos recursos que dispõe, na organização familiar, social, económica e cultural e nas dinâmicas de funcionamento familiar, o que exige cada vez mais a participação dos pais na educação escolar dos filhos.” (Simões, 2006, p.213)

Vieira (2013), fazendo referência a Kralovec & Buell (2001) diz que esta prática pedagógica está desde o século XIX ligada ao ensino, visto o tempo escolar ser reduzido e as crianças apresentarem diferentes níveis de aprendizagem, justificando assim a sua utilidade.

Este mesmo autor (2013) ainda refere que já no meio do século XX, muito motivado pelos progressos científicos da União Soviética, voltou-se a dar importância aos trabalhos para casa, surgindo novos argumentos, visto haver

uma grande preocupação com o papel da escola na competitividade dos países.

Certo, é que, os TPC constituem uma prática corrente no nosso sistema educativo, com décadas de existência, surgindo a necessidade de refletir sobre esta temática à medida que os métodos de ensino vão sendo revistos e os recursos da escola vão sendo alterados e implementadas reformas de ensino, não esquecendo a exigência profissional cada vez maior dos encarregados de educação.

Destacando o contexto de estágio onde estive integrada em que os trabalhos para serem feitos fora do tempo de aula eram um problema emergente, propus-me a compreender *as representações de professores, encarregados de educação e alunos de duas escolas do 1º CEB, de um mesmo Agrupamento, acerca da importância, natureza e constrangimentos de trabalhos escolares a serem realizados fora do horário letivo*, respondendo às questões propostas para este estudo:

Quais os objetivos visados pelos professores que marcam trabalhos para casa?

Os trabalhos para serem realizados fora do período de sala de aula, trabalhos para casa, são uma prática assumida por todo este grupo de trabalho. Contudo, o sentimento envolvente não é unânime, pois existem professores que acreditam no seu valor pedagógico e existem outros que os realizam por “imposição” estrutural do ensino, pois de sua vontade trabalhariam com outro género de recursos.

Tal como Simões refere, os professores dizem que

Temos plena consciência de que os horários escolares foram muito alargados, fazendo com que os alunos permaneçam grande parte dos dias nas escolas, sem que, no entanto, os professores tenham tempo para lecionar toda a matéria programada. (2006, p.30)

Consequência do aumento dos conteúdos curriculares e da carga horária, os trabalhos para casa acabaram por se tornar no recurso pedagógico mais utilizado pelos professores. Mesmo os opositores reconhecem a sua

utilidade pedagógica, tornando-se uma presença diária na vida das crianças e suas famílias.

Na perspectiva de alguns dos docentes os TPC são vantajosos quando

(...) os TPC prescritos com “conta, peso e medida”, atendendo às características individuais, familiares, culturais e sociais da criança, “obrigando-as” a pensar naquilo que foi apreendido durante as aulas contribuem para sistematizar melhor as suas aprendizagens, promover uma disciplina de trabalho individual, e valorizam os conhecimentos da família ao envolvê-la directamente na vida escolar dos jovens, reforçando simultaneamente os laços entre as crianças, a família e a escola.” (Simões, 2006, p.32)

No que diz respeito ao trabalho para casa diferenciado surgem diversas barreiras, porém

Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, sem soluções únicas, é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em processo que envolve a negociação, revisão constante e iniciativa dos seus atores. (Niza, 2006, p.7)

Mas como André salienta

As formas de concretizar a diferenciação do ensino podem variar muito de acordo com uma série de fatores: os recursos de que se dispõe, o grau de liberdade que se tem, o tipo de instituição em que se trabalha, as condições de exercício, o apoio técnico disponível. (1999, p.21)

Assim sendo, é inevitável que as escolas tenham de estar preparadas para assumir as diferenças inerentes a cada aluno. Em vez disso existem programas muito extensos e turmas com muitos alunos, nos quais estão incluídos meninos com NEE e outras crianças que não tendo nenhum problema diagnosticado, mas que perturbam o funcionamento normal da sala de aula.

Os professores defendem o envolvimento das famílias como um facilitador do sucesso escolar, daí que defendam que “Os TPC contribuem para promover a relação família/escola, e ao mesmo tempo sugerir diálogos e reforçar as relações entre pais e filhos.” (Simões, 2006, p.32)

Acrescentando, ainda que “Competirá por isso, aos professores um papel mediador como parceiros no processo educativo, pois que como já referimos, o envolvimento parental é uma das principais estratégias para o sucesso escolar.” (Simões, 2006, p.73)

Segundo Marques, o grande segredo para o sucesso do envolvimento dos pais “(...) reside numa boa comunicação” (1998,p. 39)

Perrenoud (1987) ainda refere a importância da comunicação indireta nas trocas que se estabelecem entre a escola e a família por intermédio da criança, independentemente de contactos diretos que possam existir.

Os trabalhos para serem feitos em casa, segundo Simões, ainda são uma

forma de conhecimentos e acompanhamento acerca do que os filhos aprendem na escola; fonte que os pais procuram para saber o ponto de situação relativo às aprendizagens do seu educando; aproximação na relação casa/escola. (2006, p.199)

Na perspetiva dos docentes esta prática tem como vantagem a “criação de hábitos de trabalho e estudo; desenvolvimento de diversas competências; reforço da autoestima e autoconfiança; proporcionam hábitos de leitura e cuidado com a necessidade de estudar. (Simões, 2006, p.199) Enquanto recurso pedagógico de “Verificação da matéria dada e sua consolidação; treino e consolidação de conhecimentos.” (Simões, 2006, p.200)

Por outro lado é de salientar alguns dos aspetos negativos referidos pelos professores, assim como Simões também constatou no seu estudo. Entre eles “(...) os familiares que fazem os trabalhos de casa, e por outro o cansaço impede que os trabalhos de casa sejam feitos com a atenção que merecem e precisam, o seu valor pedagógico não é positivo.” (2006, p.200)

Os trabalhos para serem feitos em casa, para além daquele trabalho pensado e estruturado para esse fim, ainda surge como um trabalho suplementar para quem está de castigo ou para quem não termina as tarefas destinada à sala de aula.

Termino com as palavras de Tomlinson

(...) uma “boa” educação como aquela que ajuda os alunos a maximizarem as suas capacidades de

aprendizagem (...) encoraja uma subida contínua da fasquia e o testar de limites pessoais, poderia parecer a mais adequada para todos os alunos. (2008, p.23)

Quais as virtudes e obstáculos que os pais veem nos trabalhos de casa?

Envolver-se na vida escolar dos filhos, mesmo que seja só através dos trabalhos para casa, Simões (2006) considera um privilégio.

Segundo Benavente (1990) a participação parental é uma problemática relativamente recente, o tipo de relação dominante entre professores e as famílias são principalmente de afastamento. Daí que a realização dos trabalhos para casa afete, de alguma forma, as relações sociais e familiares.

Pedro (1990) num estudo realizado defende que podemos encontrar diferentes níveis de participação, desde o afastamento mais acentuado à participação mais ativa. Muitos pais recorrem a outro tipo de instituições para auxiliar seus filhos nesta tarefa, tal como Centros de Explicação ou Centros de Atividades de Tempos Livres,

Contudo, todos os pais acabam por ter um papel ativo nestas tarefas, mas premiado de dificuldades.

Dada esta situação “Os TPC fazem parte integrante da vida de muitas famílias; no entanto não existe consenso de opiniões sobre os efeitos e utilidade dos TPC, sendo que uns são a favor da sua prática, outros contra, e outros a favor mas só em certas condições.” (Simões, 2006, p.105)

No entanto, Simões (2006) alega que os pais deveriam empenhar-se de forma a fazer desta tarefa algo construtivo. Acontece, que infelizmente, muitos não o conseguem fazer devido aos horários de trabalho e à falta de tempo que não os permite, à falta de conhecimentos e os poucos recursos económicos que alguns possuem, que originam falta de disponibilidade e compatibilidade para ajudar os filhos a compreender e a fazer os TPC.

Com tudo isto, os trabalhos para casa poderão muito bem contribuir para a reprodução social, indo contra o direito de igualdade de oportunidades para todas as crianças

Simões, chama-nos a atenção para o facto “A distância entre as representações dos pais de classes populares e o funcionamento da escola estará relacionada com a dificuldade de adaptação dos filhos à educação escolar” (2006, p.71)

Outro dos problemas associados a esta temática prende-se com

(...) a vida atarefada a que a sociedade moderna conduz as famílias, mal lhes deixa tempo para estar a sós com os filhos, com os familiares ou com os amigos, verificando-se uma grande diversidade de comportamentos na relação da família com a escolarização das crianças.(Simões, 2006, p.30)

Com argumentos a favor dos TPC, encontram-se os que afirmam

(...) que estes aumentam o tempo despendido na realização das tarefas académicas, estimulam a autodisciplina e favorecem os bons hábitos de estudo (...) a forma de pais e filhos cooperarem: os primeiros ficam a saber, em concreto, o que se aprende nos dias de hoje e constata as potencialidades e fraquezas académicas dos seus educandos; os segundos fazem os exercícios sob a supervisão de um adulto, em regime de tutoria, ou seja, alguém que está disponível, a cem por cento, para esclarecer as suas dúvidas e orientar as várias tarefas. (Simões, 2006, p.105)

As opiniões desfavoráveis aos TPC baseiam-se nos atritos familiares que daí surgem, pois o

(...) facto do apoio da família poder constituir um ponto de rutura na relação entre os seus membros, considerando também a relatividade na eficácia do apoio familiar no desempenho escolar dos filhos e a frustração dos pais quando se sentem incapazes de criar as condições necessárias à execução dos trabalhos de casa. (Simões, 2006, p.106)

Os encarregados de educação ao sentirem que não estão preparados para ajudar os filhos, acabam por ter uma atitude negativa face aos TPC, fazendo muitas vezes com que realizem os trabalhos para casa sob pressão e em conflito, o que pode tornar os TPC prejudiciais.

Os encarregados de educação ao assumirem a carga negativa que os TPC têm no seio familiar, mostram-se solidários com os seus educandos pois percebem o trabalho extra “Os filhos por sua vez, passando a maior parte do tempo fora de casa, chegam ao fim do dia exaustos, com vontade de brincar,

de se distraírem e de descansar, e com pouca disponibilidade intelectual para realizarem os TPC.” (Simões, 2006, p.214)

Também as famílias veem as suas vidas alteradas por esta prática, pois

Ao esperar-se que os pais intervenham, apoiando directa ou indirectamente a realização dos trabalhos de casa, muitas vezes esquece-se que este apoio implica prescindir do pouco tempo que têm livre, ou substituírem outros afazeres pelos TPC dos filhos (...) (Simões, 2006, p.215)

Em suma, os encarregados de educação, reconhecem os benefícios dos trabalhos para casa, se estes forem de outra natureza, mais motivadores e em menos quantidade, pois este tipo de TPC rotineiro é prejudicial para as crianças e para os próprios pais, tendo repercussões negativas a vários níveis, nomeadamente nas relações familiares.

Que representações têm os alunos acerca dos trabalhos de casa?

Os alunos não têm uma visão positiva acerca dos trabalhos para serem realizados fora do tempo da aula, apesar de alguns reconhecerem a sua utilidade. As suas queixas prendem-se com a natureza das tarefas e a quantidade. Esta predisposição para os fazer está directamente ligada com a motivação, o desafio e a autonomia na sua realização. Simões diz-nos que os TPC “Ao retirar tempo (...) transformam-se em tarefas desmotivadoras, e por vezes cansativas e desgastantes, devido à quantidade dos mesmos.” (2006, p.215)

Várias áreas do conhecimento têm chamado a atenção para este facto tal como, a psicologia da infância e da adolescência, as ciências da educação e a própria sociologia têm denunciado este tipo de trabalho.

As condições sociais, familiares, culturais e materiais das famílias determina a forma como as crianças vivem os TPC.

Se a prescrição de TPC tiver apenas em atenção as capacidades cognitivas das crianças e lhes exigirem determinado tipo de apoio material ou familiar, os que em casa não têm esse tipo de apoio acabam por se confrontar com a sua condição social, da qual não têm culpa, sentindo-se humilhadas e frustradas, fruto das desigualdades sociais. Neste caso os TPC acabam por não ter qualquer utilidade prática. (Simões, 2006, p.215)

Perrenoud não é contra o facto do aluno despende algum tempo do seu tempo livre, fora da escola, na realização de trabalhos da escola, desde que isso signifique uma “forma de aprender a articular trabalho individual com trabalho colectivo” (1995, p.156)

Simões refere que “Muitas crianças mesmo sentindo-lhes utilidade, queixam-se que os trabalhos de casa são um pesadelo, e que em certa medida, podem até aumentar a desigualdade entre alunos.” (2006, p.30)

Quando assim acontece os “(...) TPC acabam por ter consequências negativas.” (Simões, 2006, p.216)

Araújo diz-nos que por consequência natural as crianças

(...) distraem-se na sala de aula ou no ATL, negligenciam no trabalho escolar, olham o tecto e o vazio, fazem pequenos desenhos nos cantos dos livros, (...). Ou seja, inventam toda a espécie de tarefas e de desculpas para não fazerem o que têm pela frente, ensaiando formas múltiplas de resistência a um trabalho cujo sentido não é explícito e que lhes é imposto do exterior. (2009, p.58)

Estes problemas crescem quando se trata de crianças que têm mais dificuldade em realizar os TPC, ou por algum motivo não têm os recursos e a ajuda que gostariam têm uma atitude negativa que será traduzida em pouco tempo de dedicação e não os querer realizar, arrançando para isso diferentes tipos de desculpas, mentindo e ocultando que têm trabalhos de casa para realizar.

Isto faz com que exista um contrassenso, pois o objetivo é valorizar esta prática, contudo são tecidos críticas havendo contradições “acabando por serem as crianças a sofrer diariamente, com a realização de trabalhos de casa iguais para todos.” (Simões, 2006, p.214)

Este género de atitudes, segundo a mesma autora, faz com que

No intuito de os preparar para novos desafios de uma sociedade competitiva, acabam muitas vezes por ter repercussões negativas, levando ao atrofamento das crianças, ao desgaste psicológico, indiferença ou mesmo aversão pelas actividades escolares e apatia pelo processo educativo. (Simões, 2006, p.214)

Por opção, a maioria das crianças optaria por brincar ou fazer outro tipo de atividade do seu interesse em vez dos TPC. Atividades que devem fazer parte de um crescimento e de uma educação saudável.

A realização dos TPC ao exigirem rotineiramente tempo disponível, que não existe, priva as crianças de actividades de tempos livres, de nível social, lúdico e cultural, igualmente importantes ao seu desenvolvimento, e que lhes fornecem outro tipo de saberes e de formação. Limita o tempo de lazer e de participação em actividades sociais e familiares. (Simões, 2006, p.215)

As crianças sentem que estão privadas de um direito seu, o brincar, pelo qual todos devemos zelar, pois ela por si só não têm a capacidade de o fazer cumprir. Contudo, na Declaração de Genebra de 1924 sobre Direitos da Criança e na Declaração dos Direitos da Criança adotada pela assembleia Geral em 20 de novembro de 1959, na alínea b) do art.37º “Os Estado-Partes zelarão para que: (...) nenhuma criança seja privada da sua liberdade de forma integral ou arbitrária (...)”, ao ser-lhe retirado o prazer de brincar.

Segundo Araújo os “trabalhos de casa” só aparentemente têm a mesma função para todos os intervenientes, entre eles, o sucesso, a mobilidade social, a integração, o emprego, etc, contudo

(...) as crianças parecem querer corresponder às expectativas dos pais e professores; os professores aparentemente querem corresponder às expectativas sociais; outros técnicos de educação dizem querer ajudar as crianças a terem melhores desempenhos escolares; os pais parecem querer proporcionar uma maior mobilidade social através da escola; e os técnicos da área social, por sua vez, defendem porventura esses trabalhos como um instrumento para ajudar as crianças a sair dos ciclos de reprodução da pobreza e da exclusão. (2009, p.79)

Se pensarmos que os TPC não atendem à especificidade de cada criança, a escola está a acentuar as desigualdades entre crianças, indo contra o ponto 1 do art.28.º dos Direitos da Criança e na Declaração dos Direitos da Criança “Os Estados-Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições (...)”.

Dada esta situação, é normal que as crianças “(...)se sentem divididas entre o cumprimento do “dever” e o impulso natural para o convívio e para as

suas brincadeiras(...)" Por isso "(...) vêm questionando a realização dos TPC." (Simões, 2006, p.30)

Os professores, pais e alunos conhecem a visão uns dos outros sobre Trabalhos de Casa?

Este estudo indica o que pais, filhos e professores pensam, tendo em conta a relação que estabelecem entre si e a relação com os TPC.

No que diz respeito à relação escola, família e aluno, a qual contempla entre outros aspetos a realização dos TPC, importa refletir sobre a representação que têm da visão uns dos outros. Estas representações são tão diferentes quanto o número de famílias e as suas condições sociais, culturais e económicas.

A escola, ao longo do tempo institui várias rotinas escolares, entre elas os TPC. Henriques diz-nos que "Estes criaram um tecido de crenças, suposições, valores e rituais partilhados por diferentes perspectivas." (2005, p.22)

Passar TPC e exigir a sua realização tornou-se uma ação tão praticada pelos professores que por vezes afastam-se da sua oportunidade e função.

A família e a escola, sendo duas realidades diferentes, complementam-se no seu percurso de construção do indivíduo, pois como Mounnier e Pourtois, citados por Menezes concluem "(...) o seu significado cultural, económico e existencial(...) reside no encontro dinâmico das realidades valores e projetos." (1990, p. 83)

Sabendo-se que a prática pedagógica tem evoluído nos últimos anos, tanto nos seus objetivos, como na sua execução e que os TPC não sofreram alterações, na sua prática, na sua execução por parte dos alunos e na valorização atribuída por parte dos professores e das famílias (...) (Simões, 2006, p.30)

A educação realiza-se na interação entre diferentes agentes educativos e a relação família / escola obedece a várias causas, tal como Simões destaca

O sentido que a actual sociedade tem da responsabilidade educativa, que compete aos pais na educação integral dos filhos; a consciência de que a

educação é um fenómeno complexo, que necessita da acção combinada de vários educadores, implicando tratamento pedagógico de factores como a liberdade, a socialização, a afectividade, a inteligência e a transparência, que, ultrapassam a capacidade de um só educador; e, por fim, a exigência duma maior sensibilidade em todos os aspectos institucionais da sociedade, para exigir a participação como um direito, e como o resultado de um trabalho conjunto.” (2006, p. 30)

Acerca desta interação Davies diz-nos que “(...) o envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos(...)” (1989, p.38)

Num estado levado a cabo por Simões (2006) surge a preocupação “(...) é necessário repensar os moldes em que tradicionalmente são prescritos os TPC, e, simultaneamente verificar as suas funções, tendo em conta as alterações ocorridas na sociedade.” (p.32)

Após muito refletir sobre a sua utilidade e contributo, penso que apenar de se começar a pôr em causa a sua existência e as suas funções ainda permanecem os critérios e procedimentos de prescrição. Simões

(...) maior atenção à sua prática, por se considerar que embora seja usualmente muito utilizada em todas as escolas, nem sempre é necessária e uniformemente útil a todos os alunos, verificando-se divergências, marcadas sobretudo, por questões práticas onde interferem perspectivas particulares do conceito de educação, as quais, pondo certas práticas em questão, criaram orientações inovadoras (...) (2006, p.213)

Contudo, existem professores que estão disponíveis para entender e ajudar pais e alunos nesta tarefa, tendo uma atitude de cooperação “(...) Compreendo a escassez de tempo que leva os pais a estarem pouco tempo com os filhos e como tal procuro adequar os TPC de modo que haja tempo para a família, e para as brincadeiras de criança.” (Simões, 2006, p. 200)

No entanto, tal como Simões refere, os TPC como estratégia pedagógica serão difíceis de se contornar

(...) tornaram-se de tal forma rotineiros que nos parece existir um acordo tácito de aceitação, sem os questionar e reflectir sobre a sua eficácia, sendo uma prática pedagógica corrente e uma realidade com poucas probabilidades de extinção, tanto pela utilidade que lhe

sentem (...) como pelas funções que pretendem desempenhar. (2006, p.214)

As crianças são o ator mais importante desta problemática, pois é sobre elas que recaem os benefícios ou não desta problemática. Quando são passados TPC pelos docentes, estes têm de contemplar todas as crianças.

Quando a prescrição e realização dos TPC coloca umas crianças em situação de vantagem / desvantagem em relação às outras, não atende às diferenças individuais e ao respeito que o sistema de ensino deve permitir a todos os alunos sem excepção, ou seja, a educação em igualdade de circunstâncias. (Simões, 2006, p.216)

Só assim se consegue um ensino democrático, quando os professores estão atentos à realidade e ambientes da criança e suas famílias.

Tornando-se, quanto a mim, pertinente continuar esta investigar confrontando a utilidade pedagógica dos TPC, com as repercussões da sua execução para as crianças e suas famílias, tendo em conta a diversidade das famílias e das próprias crianças.

(...) há urgência em se proceder a uma mudança, no sentido de implementar práticas objectivas e adequadas, que derivem e se baseiem em sugestões científica, com o objectivo de diversificar estratégias, por parte dos professores, para que os trabalhos de casa sirvam de apoio ao processo ensino / aprendizagem, promovendo atitudes e comportamentos facilitadores de aprendizagens, sem que sejam considerados como se de uma extensão da escola se tratasse. (Simões, 2006, p.216)

As crianças são seres com direitos. Ao reclamarem contra os moldes tradicionais como os TPC são prescritos exigem a sua mudança, contudo não têm autonomia suficiente para imporem o seu cumprimento "(...) cabe à sociedade, no papel dos responsáveis, educadores e governantes, assumir essa defesa, tanto mais que ao interferirem no tempo de brincar, os TPC retiram direitos às crianças." (Simões, 2006, p.217)

É no 1º ciclo que as crianças fazem aprendizagens fulcrais para o resto da sua vida. É, de facto, gratificante para um professor ver os seus alunos a crescerem, a tornarem-se indivíduos com personalidades diferentes, mas com valores e princípios que devem ser iguais. Ser professor é um desafio, é um constante delinear de estratégias que nos faz viver intensamente cada dia, pois todos os dias são diferentes, não existindo dias iguais e monótonos.

As questões em cima destacadas levaram-me a ir em busca de respostas que considero importantes que os professores levem consigo na prática. O presente relatório é uma ferramenta que me ajudou e que me vai continuar a ajudar a refletir sobre este longo caminho na área da educação.

Pires citando Przesmycki faz-nos refletir sobre o papel do professor “(...) não é o que o professor ensina que é importante, mas aquilo que os alunos efectivamente aprendem e os modos diversos como o fazem.” (1995, p.55)

Caminhando para o fim deste relatório, deixo a reflexão de Araújo “(...) tal como o ser humano não se criou e não se cria somente pelo trabalho profissional, também as crianças não se formam somente pelo estudo formal.” (2009, p.78)

Pois como Pinto (2000) referiu as crianças apesar de ainda não poderem ser agentes sociais autónomos, têm competências tanto no plano cognitivo, de socialização e de comunicação que lhes permitem ter atitudes de iniciativa, criatividade e vontade própria.

Em forma de conclusão, sugiro que reflète-mos nas palavras de Araújo “Há mais de 20 anos que se denuncia este excesso de trabalho e os consequentes malefícios físicos, psicológicos e morais para as crianças.” (2009, p.65) Pois a seguir a um período de trabalho deverá seguir-se um de descanso.

Bibliografia

Abreu, I., Sequeira, P., Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA

Araújo, M^a. (2009). *Crianças Ocupadas – Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Parede: Prime Books

Benavente, A. (1990). *Escola Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Canário, R. & Alves, N. (1999). *Os trabalhos de casa vistos pelos alunos*. (p.591 – 601). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora

Galego, C. & Gomes, A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação: Revista Lusófona de Educação. (5), 173-184*

Gonçalves, G. (2010). *Introdução à teoria das relações públicas*. Porto: Porto Editora

Henriques, M^a. (2005). *Os trabalhos de casa na Escola do 1º Ciclo da Luz: Estudo de Caso. Mestrado em Ciências da Educação*. Escola Superior de Educação de Santarém: Santarém

Lessard-Hébert, M.; Goyette G.; e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget

Marques, R. (1998). *A escola e os pais – Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora

Marujo, H.; Neto, L.; Perloiro, M. (1998). *A Família e o Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença

Marujo, H.; Neto, L.; Perloiro, M. (2002). *Educar para o optimismo*. 8^a ed. Lisboa: Editorial Presença

Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa: Editorial Presença

Menezes, I. (1990). *O Desenvolvimento no Contexto Familiar*. Vol.I. Lisboa: Ed. Universidade Aberta

Montandon, C. (2001). *Algumas tendências actuais nas relações familiares – escolas. Entre pais e professores, um diálogo impossível?*. Oeiras: Celta

Pedro, J. (1990). *A Criança e a Família*. Lisboa: Escola de Educadores de Infância

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora

Pinto, C. (2000). *Sociologia da Escola*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal

Pires, E. (1995). *Educação básica: um novo conceito, numa perspectiva de cuidados primários de educação: as escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Ciências da Educação

Rebelo, J., Correia, O. (1999). *O sentido dos deveres para casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda

Ribeiro, G. (1999). *Afinal quem faz os TPC?*. Jornal o Público, 12 de novembro, p.2-4

Simões, M^a. (2006). *Relação Pais, Filhos, Professores e Trabalhos de Casa*. [S.l.]: Editorial A Casa Encantada

Silva, P. (2001). *Escola – Família: O Paradoxo de uma Relação*. Educação, Sociedade & Culturas, nº11, p.83-108

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora

Vieira, M^a (2013). *Trabalho de Projeto - B-learning, os trabalhos de casa e o computador Magalhães no 1º Ciclo de Escolaridade*. Ciclo de Estudos Conducente ao grau de Mestre em educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa

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

Villa-Boas. M. (2000). *Uma Visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPT-ME

Villa-Boas. M. (2001). *Escola e Família: Uma Relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus

Webgrafia

Agrupamento de Escolas de Alcochete (1 Fevereiro 2015). História- EB1/JI da Restauração. Recuperado a 30 de jan. de 2015:

<http://www.aealcochete.pt/joomla1/index.php/escolas/escola-basica-de-restauracao>

André, M. (1999). Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula. Papyrus: Brasil. Recuperado a 14 de fev. de 2015: http://books.google.pt/books?id=cZPw_iP2F8C&pg=PA11&lpg=PA11&dq=marli+andr%C3%A9+pedagogia+das+diferen%C3%A7as+na+sala+de+aula&source=bl&ots=MQIBVuAbF_&sig=ev5fLdLHNCZqII4sW9w073HBvGA&hl=ptPT&sa=X&ei=rCbAUZ2KlejR7AbCi4GICA&ved=0CC0Q6AEwAA.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. Recuperado em 15 de março de 2013: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>

Gabinete de documentação e direito comparado. Carta Internacional dos Direitos do Homem. Recuperado em 20 de out. de 2015: <http://www.gddc.pt/direitoshumanos/textosinternacionaisdh/tidhuniversais/cidhdudh.html>.

Jorge, I. (28 Março 2008). Do clima da sala de aula: O que é que se vai passar aqui? Paideia: Refletir sobre educação. Recuperado a 12 fev. de 2014 em: <http://paideia-idalinajorge.blogspot.com/2008/03/do-clima-da-sala-de-aula-o-que-que-se.html>.

Moran, J. (2008). Aprendizagens significativas – Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna. Recuperado a 25 de mar. 2014: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf.

Pelizzari, A. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. Recuperado a 25 de mar. 2014: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>

Ribeiro, G^a. (1999). Afinal quem faz os TPC?. Público. Recuperado a 12 de out. 1999: www.publico.pt/educacao/jornal/afinal-quem-faz-os-tpc-126285

Unicef Portugal. Convenção sobre o Direitos da Criança. Recuperado a 10 de nov. 2015: <http://www.unicef.pt/artigo.php%3Fmid%3D18101111%26>