Universidade do Minho
Escola de Psicologia

RAFAELA SOBRAL MAGALHÃES
RODRIGUES DOS SANTOS

Tarefa Para Casa: Uma revisão bibliométrica de publicações na base de dados Scielo Brasil

julho de 2021

Tarefa Para Casa: Uma revisão bibliométrica de publicações na base de dados Scielo Brasil

Rafaela Sobral M. R. dos Santos

UMinho | 2021

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Rafaela Sobral Magalhães Rodrigues dos Santos

Tarefa Para Casa: Uma revisão bibliométrica de publicações na base de dados Scielo Brasil

Projeto de Mestrado
Temas de Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro José Sales Luís Fonseca Rosário
e da
Doutora Jennifer Silva da Cunha

julho de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Agradecimentos

Em especial, à minha filha Camila, por ter topado viver o sonho do mestrado comigo em outro país e por ser sempre a luz para todos os meus dias.

À minha família pelo apoio incondicional de sempre, principalmente: minha mãe, por apoiar, vibrar e acompanhar todas as minhas conquistas; minha irmã Brunella, por ser sempre o meu apoio, nos bons e maus momentos da minha vida, e ao meu pai, por topar sempre me ajudar nas minhas ideias e vibrar com as minhas conquistas.

Ao Instituto Capibaribe, por apostar em mim como educadora e por colaborar com a minha formação enquanto pessoa e profissional, e à Dona Raquel Crasto, que, mesmo que eu não a tenha conhecido pessoalmente, contribuiu com a construção da minha visão crítica em relação às tarefas de casa na vida escolar do indivíduo.

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 26/07/2021

Assinatura: 

Tarefa Para Casa: Uma revisão bibliométrica de publicações na base de dados Scielo Brasil

Resumo

O presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão bibliométrica da literatura acerca da produção científica sobre as tarefas para casa (TPC) na Educação Básica, na base de dados Scielo Brasil. O processo de revisão foi realizado em três etapas: "Busca Sistemática", "Análise Sistemática da Literatura" e "Análise de Conteúdo". Da pesquisa surgiram 142 artigos, dos quais 27 foram selecionados para a análise integral do seu conteúdo. Os estudos incluídos nesta amostra foram publicados entre 2004 e 2020, em revistas de países da América do Sul, Costa Rica, Espanha, Portugal e África do Sul, incluindo artigos de natureza teórica e de natureza empírica (estudos qualitativos e quantitativos). Os resultados indicam um crescimento de estudos sobre o tema, sobretudo a partir de 2014. Além disso, a maior parte dos estudos qualitativos investigam o envolvimento parental nas TPC. Por sua vez, a maioria dos estudos quantitativos apresenta como foco a relação das TPC com o aumento do rendimento académico. Com esta revisão bibliométrica conclui-se que existem poucos estudos de larga escala para mapear as práticas de TPC utilizadas pelos professores no Brasil e o seu impacto nos alunos.

Palavras-chave: dever de casa; lição de casa; revisão bibliométrica; tarefa de casa; TPC.

Homework: A bibliometric review of publications in the Scielo Brasil database

Abstract

This study aimed to carry out a bibliometric review on the literature on the scientific production focused on homework in Early up to Secondary Education, from the Scielo Brazil database. The review process followed three stages: “Systematic Research”, “Systematic Literature Analysis” and “Content Analysis”. From this search we found 142 articles, of which 27 were selected for full content analysis. The studies included in this sample were published between 2004 and 2020, from countries in South America, Costa Rica, Spain, Portugal and South Africa, including articles of a theoretical and empirical nature (qualitative and quantitative studies). The results indicate an increase in studies on the subject, especially from 2014 onwards. In addition, most qualitative studies investigate parental involvement in homework. Furthermore, most quantitative studies are focused on the relationship between homework and the increase in academic performance. This bibliometric review allowed to conclude that large-scale studies are needed to map the homework practices used by teachers in Brazil and their impact on students.

Keywords: homework, homework assignment, bibliometric review, homework taks.

Índice

Introdução....8
Tarefas Para Casa: Definição e agentes envolvidos na tarefa....8
Tarefas Para Casa: Perspetiva histórica....9
Propósito do Estudo....9
Método....11
Busca Sistemática....11
Análise Sistemática da Literatura....12
Análise de Conteúdo....12
Resultados....13
Discussão....28
Conclusão....32
Referências....33

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 01. Recorte de tempo das publicações....15
Figura 02. Tipologia, design e natureza dos artigos....15
Tabela 1. Artigos Analisados....16
Figura 03. Palavras (conceitos) reportados em relação às TPC....22
Figura 04. Publicações por países....23
Figura 05. Quantidade de artigos por revista....24
Figura 06. Medidas de coleta de dados....25
Figura 07. Focos de estudo....26
Figura 08. Níveis e anos de escolaridade dos participantes X Design....27
Figura 09. Incidência de estudos por ano de escolaridade....28
Figura 10. Principais resultados de acordo com o design dos estudos....29

Introdução

Tarefas Para Casa: Definição e agentes envolvidos na tarefa

As tarefas de casa, que serão citadas neste artigo como Tarefas para Casa (TPC), referem-se às atividades que são encaminhadas aos alunos para serem realizadas fora do horário escolar e que tenham por finalidade fixar, revisar, reforçar conteúdos trabalhados em sala, e preparar o aluno para aulas e provas, através de leituras e exercícios (Carvalho, 2004). No entanto, atividades como aulas particulares, estudo supervisionado na escola, cursos de estudo por correspondência e atividades extracurriculares, como desporto, por exemplo, embora sejam realizadas fora do horário escolar, não podem ser consideradas como TPC (Cooper, 2001). Os objetivos das TPC precisam ser estabelecidos levando em consideração o nível de escolaridade do educando. Cooper (2007) descreve esses objetivos assim: (1) para os alunos dos anos iniciais do primeiro ciclo, as TPC devem servir de promoção de hábitos e atitudes positivas em relação à escola, envolvimento da família e reforço à aprendizagem de habilidades simples iniciadas em sala; (2) para os alunos dos anos finais do primeiro ciclo, a realização de TPC é importante para a melhoria do desempenho escolar; (3) para os alunos a partir do 7.º ano, as TPC são caracterizadas como primordiais para a melhoria de notas e pontuações em testes padronizados.

Além disso, as TPC constituem uma oportunidade para promover no estudante a capacidade de controlar o seu tempo, saber utilizar livros e outros materiais escolares, pedir ajuda quando julgar necessário e desenvolver competências de autorregulação (Cunha et al., 2018; Rosário et al., 2005). Esse processo, segundo Zimmerman (2002), envolve três fases: a fase prévia, que é determinada pela definição de objetivos e planeamento das estratégias a serem utilizadas, na qual a autoeficácia aparece como motor do envolvimento do sujeito com a tarefa; a fase de realização, em que as estratégias definidas anteriormente serão utilizadas, com foco na atenção e nos autorregistos para monitorar o processo; e a fase de autorreflexão, marcada pela autoavaliação, levando em consideração seus resultados e os resultados os quais eram esperados, pelo autojulgamento das causas para o sucesso ou o insucesso da tarefa e pela adaptação para a melhoria pretendida. Para a execução das TPC, três agentes são envolvidos nessa ação. Além do professor, que prescreve a atividade, e o aluno, que a executa, há a família, pois a realização das TPC ultrapassa os muros da escola e ocupa também o ambiente familiar de cada aluno (Rosário et al., 2005). Para que as TPC sejam utilizadas de forma a obter benefícios de aprendizagem, é preciso que cada um dos três agentes desempenhem seu papel de forma clara e eficiente (Cunha et al., 2018). O professor é responsável pelo seu planeamento e acompanhamento. Neste processo é fundamental que o professor atribua as TPC corretamente, com

instruções claras e feedback constante sobre o percurso que o aluno está a seguir, e não apenas para atender às suas próprias expectativas e às das famílias (Kohn, 2007; Tornaría et al., 2009). Contudo, na prática educativa, a literatura aponta que, na maior parte das vezes, não há feedback do professor às TPC (Corno, 2000). Por sua vez, o aluno é responsável pela realização da TPC, um processo que implica competências autorregulatórias robustas (Cunha et al., 2018). Por fim, a família é encarregue de providenciar o acompanhamento e o eventual auxílio à execução das tarefas (Cunha et al., 2018; Rosário et al., 2011; Xu & Corno, 1998; Xu & Yuan, 2003; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Tarefas Para Casa: Perspetiva histórica

Numa perspetiva histórica, Carvalho (2004) revela que a prescrição de TPC surgiu como uma prática de ocupação apropriada para os estudantes que faziam parte da classe média. Por volta do século XX, nos Estados Unidos, havia uma disputa entre a importância das TPC no discurso educacional e na política educacional. Antes da segunda guerra mundial, os sistemas de ensino baniram as TPC das suas práticas educativas. Segundo Gill e Schlossman (1995), as pesquisas da época apontaram a inutilidade das TPC para o aproveitamento escolar, referindo-as como prejudiciais à saúde. Logo depois, ainda segundo Carvalho (2004), nos anos de 1950, com a Guerra Fria, e 1960, com o surgimento do movimento pelos direitos civis, voltaram a surgir posições mais conservadoras face às TPC. A classe média clamava por excelência e superioridade educacional e os estudos relacionavam o aproveitamento académico com questões étnicas e condições socioeconômicas. A partir de então, evidenciou-se a necessidade do envolvimento da família nas TPC a fim de promover a excelência educacional e contribuir para a soberania económica dos Estados Unidos.

No Brasil, desde os primeiros documentos oficiais redigidos, que norteiam a educação básica, a prescrição das TPC tem sido baseada com destaque para responsabilidade, eficácia e autonomia. Projetos governamentais, como a criação do Dia Nacional da Família na Escola e do Projeto de Educação Básica para o Nordeste, nos anos de 2002 e 2003, respetivamente, buscaram promover a importância do comprometimento da família com as TPC, dando-lhes ferramentas para esse envolvimento, com objetivo de formalizar a participação da família na escola.

Propósito do Estudo

O professor é um interveniente do processo das TPC, responsável pelo seu planeamento e prescrição, portanto é importante que as suas práticas sejam sustentadas na evidência (Cunha et al., 2018). Contudo, apesar de já haver uma vasta investigação sobre a temática no âmbito internacional (Cooper et al., 2006; Fan et al., 2017; Magalhães et al., 2020), tanto quanto foi possível apurar, no

Brasil não existem documentos formais de educação que orientem a prática das TPC, indicando, por exemplo, a estrutura, a frequência, a indicação do ano de escolaridade a que deve ser prescrito e nem o tempo que deve ser estimado para a sua realização. Particularmente, a Secretaria de Educação Básica (SNB) (http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao), responsável pela formulação de políticas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental 1e Ensino Médio, relaciona três documentos que regulam a educação básica no país: (1) Lei n. 9.394 (1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); (2) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (Ministério da Educação [MEC], 2013), responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras; e (3) Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005, 2014), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Além destes documentos assinalados pelo SNB, outros três também são de fundamental importância quando se trata de educação básica no Brasil. Um deles é o Compromisso Nacional pela Educação Básica (Ministério da Educação [MEC], 2019), que centra os seus objetivos na qualidade de ensino, baseada em resultados académicos (sucesso, insucesso e abandono). O segundo é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Ministério da Educação [MEC], 2018), a qual é definida pela LDB para orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas (estados e o Distrito Federal) e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O terceiro documento é o Decreto n.9765 (2019) que institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA, cujo objetivo é o de implementar programas e ações voltadas para a promoção da alfabetização baseada em evidências científicas e, assim, combater o analfabetismo no território brasileiro. Embora sejam de fundamental importância, em nenhum destes documentos é apresentada qualquer orientação direcionada às práticas de TPC.

Outro problema está relacionado com a dificuldade de transferência do conhecimento científico para a prática educativa (Cunha, 2018). Tal como referido anteriormente, existe uma literatura vasta na temática das TPC que permite sustentar as práticas dos docentes, contudo grande parte das publicações não são de acesso livre e os textos são de elevada complexidade e de difícil compreensão para a maior parte dos professores. Por estes motivos parece pertinente efetuar uma compilação das publicações existentes numa base de dados brasileira com fácil acessibilidade.

1Nota: No sistema educativo do Brasil, o Ensino Fundamental corresponde em Portugal ao Ensino Basico e no Estados Unidos ao elementary e middle school. Da mesma forma, o Ensino Médio corresponde ao Ensino Secundário e ao High School.

Assim, a presente dissertação consiste numa revisão bibliométrica sobre a temática das TPC. No sentido de sistematizar as pesquisas realizadas em um determinado campo de estudo, a revisão bibliométrica serve para mapear as origens de conceitos já existentes, apontar as principais teorias utilizadas para investigar um determinado assunto, descrever as ferramentas metodológicas utilizadas em trabalhos anteriores, e identificar problemas a serem aprofundados em futuros estudos (Chueke & Amatucci, 2015). O termo bibliometria pode ser determinado como a aplicação de métodos estatísticos e matemáticos para a investigação de obras literárias (Pritchard, 1969).

Desta forma, o objetivo desta revisão é o de mapear a investigação centrada nas TPC acessível através da plataforma do Scielo Brasil. Estes dados permitem investigar as dimensões que são analisadas nas pesquisas sobre as TPC e quais as suas principais conclusões. Espera-se que este trabalho providencie pistas para contribuir para: i) futuros estudos, percebendo as atuais lacunas nas pesquisas analisadas; e ii) melhorar as práticas de TPC no Brasil, considerando a literatura existente de acesso livre.

Com este propósito foram consideradas as investigações que estudam as TPC no Ensino Pré-escolar, Fundamental e Médio, que compreende a Educação Infantil (a partir dos 4 anos) até ao 12.º ano de escolaridade (3.º ano do Ensino Médio). A escolha destes níveis educativos como foco justifica-se pela importância destas etapas de ensino na vida escolar do indivíduo. No Brasil, está descrito na Lei n. 9.394 (1996), em seu artigo 22: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Método

No presente estudo, foi realizada uma revisão bibliométrica da literatura, de acordo com os procedimentos/estratégias baseados em estudos de Crossan e Apaydin (2010) e Martins e colaboradores (2012). Assim, a estratégia utilizada para a construção desta revisão sobre TPC obedeceu a três etapas: (1ª) Busca Sistemática; (2ª) Análise Sistemática da Literatura; e (3ª) Análise de Conteúdo.

Busca Sistemática

Nesta etapa, teve lugar a busca sistemática da literatura referente às TPC. Esta foi realizada na base de dados Scielo Brasil. Tal plataforma foi escolhida pois o objetivo era identificar as publicações sobre as TPC, de acesso livre, escritas em língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola.

A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca digital que contempla uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e faz parte de um projeto desenvolvido pela

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - BIREME, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, visando o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, divulgação e avaliação da literatura científica em formato digital (https://old.scielo.br/).

Como critério de busca, procurámos determinar as expressões que são usadas para referir-se às TPC. Além disso, incluímos uma palavra em inglês que permitisse encontrar artigos de língua inglesa com a temática desejada. As palavras-chave definidas para a pesquisa foram: “tarefa de casa”, “trabalhos de casa”, “lição de casa”, “dever de casa”, “homework”, “trabalhos para casa” e "tarefas para casa”. Na plataforma de pesquisa da base de dados foi selecionada a opção “OU” entre cada um dos termos de pesquisa adicionados. Na plataforma também é possível selecionar diferentes índices de pesquisa, a saber: ano, autor, financiador, periódico, resumo e título. Na pesquisa do presente estudo foi selecionada a opção “todos os índices”. Desta forma, se um dos termos fosse utilizado no título e outro no resumo, seria possível que o artigo surgisse na pesquisa. Deste processo de pesquisa, surgiram142 resultados, dos quais 3 estavam duplicados.

Análise Sistemática da Literatura

Para esta análise, em primeiro lugar, foram excluídos 109 estudos, cujos títulos não refletiam o foco da pesquisa, pois, em alguns artigos, a temática central das TPC não fazia parte da investigação. Em seguida, foi feita a leitura dos resumos dos artigos, com o intuito de identificar o foco destes trabalhos. Após essa leitura, excluíram-se mais 3 artigos, cujo foco não tinha relação com as TPC (i.e., abandono escolar, inclusão escolar e mudanças educacionais). No final, restaram 27 publicações para leitura e análise integral.

Com o intuito de fornecer um panorama geral sobre as publicações envolvendo as TPC, as obras foram organizadas no excel onde alguns critérios foram registados, a saber: tipologia (empírico - Survey, pesquisa-ação, estudo de caso; ou teórico - pesquisa bibliográfica); design (quantitativo ou qualitativo); portador de texto (revista); país de publicação; ano de publicação; disciplina/domínio do estudo; medida da coleta de dados; dimensão investigada; idade/ano de escolaridade do público-alvo e resultados reportados no resumo de cada artigo.

Análise de Conteúdo

Nesta etapa, foi feita a análise da amostra de artigos. Os 27 artigos selecionados na etapa anterior foram lidos integralmente, com registos de informações relevantes e verificação de correspondência de ideias entre eles na folha de excel explicada anteriormente.

Resultados

As publicações que foram selecionadas para serem investigadas estão distribuídas nos anos de 2004 a 2020 (Figura 1). A figura indica uma oscilação na quantidade de produções sobre as TPC ao longo dos anos referidos, revelando um crescimento mais significativo nas publicações entre os anos de 2014 e 2018.

Figura 01

Recorte de tempo das publicações



Ao analisar os 27 artigos estudados integralmente, foram verificados 24 com estudos de natureza empírica e três de natureza teórica (Figura 2). Quanto ao design, 19 apresentam-se qualitativos e oito, quantitativos (Figura 2; Tabela 1).

Figura 02

Tipologia, design e natureza dos artigos

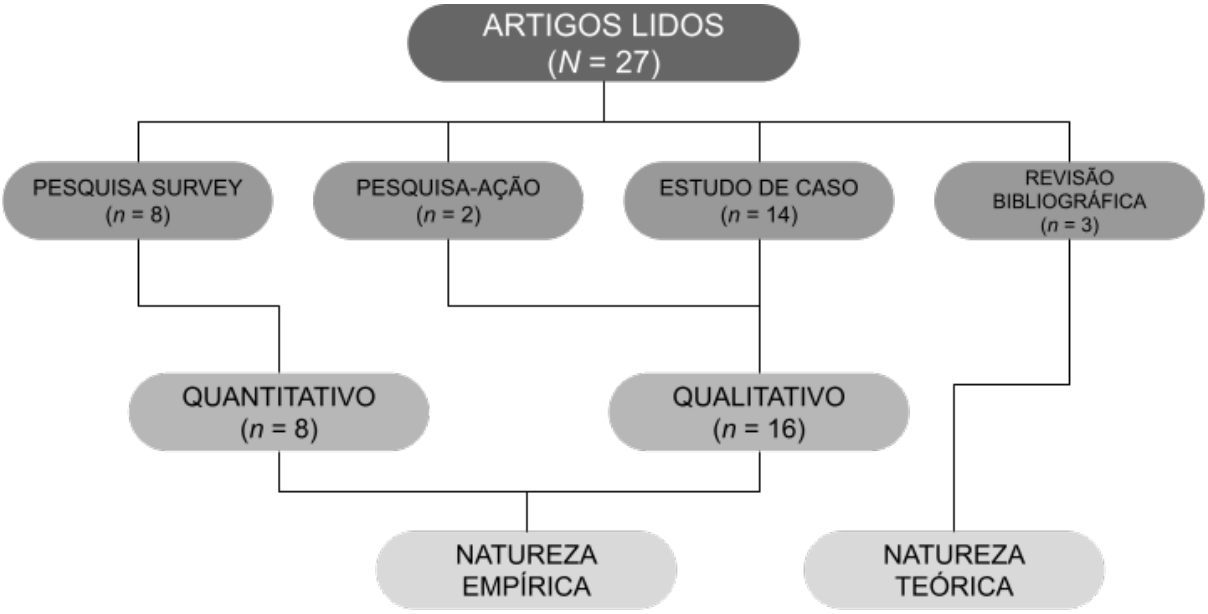


Tabela 01

Artigos Analisados

Artigo	Ano	País	Domínio	Natureza	Design	N	Ano de escolaridade	Recolha de dados	Principais conclusões
Bzuneck et al. (2013)	2013	Brasil	Matemática	Empírica	Quantitativo	513	8º e 9º (fundamental)	Questionário	Os alunos com pontuação alta em motivação autónoma e controlada e baixa em "desmotivação" utilizam estratégias metacognitivas. As meninas aparecem com pontuação menor nos comportamentos de falta de persistência e de gestão da TPC.
Cadime et al. (2017)	2017	Brasil	não especifica	Empírica	Quantitativo	1400	1º (fundamental) ao 3º (médio)	Questionário	Modelo teórico bem ajustado, com três dimensões: planeamento, execução e avaliação da realização das TPC. As meninas pontuaram mais em planeamento, execução e avaliação. Os alunos do ensino médio pontuaram menos em planeamento do que alunos do fundamental.
Carvalho (2004)	2004	Brasil	não especifica	Teórica	não há	não há	não há	não há	Evidenciam-se as implicações das interações e divisões de trabalho entre escola e família sobretudo para as mães, sobressaindo questões de género, equidade e pluralidade cultural.
Carvalho (2006)	2006	Portugal	não especifica	Teórica	não há	não há	não há	não há	"A política de participação dos pais no processo educacional articula a escola e a família enquanto espaços educativos, visando promover a contribuição especificamente acadêmica da família para a eficácia escolar (...)" (p. 98).

Daza & Garavito (2009)	2009	Colômbia	Inglês	Empírica	Qualitativo	33	3.º e 4.º (fundamental)	Observação, Entrevistas e Questionários	O envolvimento parental era visto como uma forma de realizar a interação entre a escola e a casa. A possibilidade de aprendizagem recíproca e a importância das TPC como oportunidades de aprendizagem entre famílias e filhos.
Fernandez et al. (2014)	2014	Brasil	não especifica	Empírica	Qualitativo	12	7.º, 8.º e 9.º (fundamental)	Questionário + Entrevista de Grupo	A família vê as TPC como elemento que faz parte da dinâmica das atividades escolares, apesar dos sentimentos negativos presentes no envolvimento parental nas TPC.
Gregorutti et al. (2017)	2017	Brasil	não especifica	Empírica	Qualitativo	30	1.º e 2.º (fundamental)	Entrevista	Maioria dos professores envia TPC para os alunos com DF com a mesma frequência que para os demais. Falta de adequação das TPC às capacidades, rotinas e possibilidades desses alunos. Falta de crença nas capacidades dos alunos com DF por parte dos cuidadores familiares.
Knijnik & Junges (2014)	2014	Brasil	Matemática	Empírica	Qualitativo	14	1.º ao 5.º (fundamental - classe multisseriada)	Entrevista	"Os resultados do estudo mostram que o “dever de casa” (de Matemática): a) mobiliza os alunos e suas mães que, assujeitadas pelos discursos que circulam na sociedade, sentem-se impelidas a prestar-lhes ajuda; essa ajuda opera de modo estratégico no controle, por parte da família, daquilo que é realizado na escola; e b) a prática do “dever de casa” de Matemática está marcada por tensionamentos produzidos pelo uso (da escola e dos familiares) de jogos de linguagem diferentes (apesar de suas semelhanças de família)" (p. 662).
Morgado (2005)	2005	Portugal	não especifica	Empírica	Qualitativo	não especifica	1.º ao 4.º (fundamental)	Questionário	O envio de TPC como prática corrente, composta basicamente por tarefas repetitivas. Maioria dos professores prescrevem TPC iguais aos alunos, ignorando suas reais condições para realizá-las.

Ndebele (2018)	2018	África do Sul	não especifica	Empírica	Qualitativo	8	1.º ao 3.º (fundamental)	Entrevista Semi-estruturada	Diretores consideram as TPC uma ferramenta de fundamental importância no ensino-aprendizagem. Famílias de ambientes de baixa renda veem as TPC como importantes, assim como os de renda mais alta, mas as famílias mais pobres envolvem-se menos nas TPC.
Perilla et al. (2014)	2014	Colômbia	Língua Materna e Língua Estrangeira	Empírica	Qualitativo	119	não especifica	Questionário	"(...) prevalece a zona modal axiológica e especificamente os valores afetivo-hedônicos (positivo, negativo e ambivalente) e os pragmáticos (ambivalente). O número mínimo de valores deônticos ligados à obrigatoriedade do dever de casa é revelador, o que caracteriza marcadamente esta atividade, mas está intimamente associado a valores axiológicos negativos" (p. 119).
Pfeiffer (2018)	2018	África do Sul	não especifica	Empírica	Qualitativo	3	5.º e 8.º (fundamental)	Entrevista Semi-estruturada	TPC não provocaram mais efeito positivo, no entanto não podem ser consideradas como desvantagem mais à frente.
Regueiro et al. (2020)	2020	Brasil	não especifica	Empírica	Quantitativo	388	1.º ao 3.º (médio)	Questionário	Quanto maior o rendimento, mais TPC são feitas e melhor o tempo é aproveitado. As meninas utilizam mais tempo na realização das TPC. Ao longo da escolaridade, tanto os meninos como as meninas realizam menos TPC e aproveitam menos o tempo para realizar a TPC.
Resende (2008)	2008	Brasil	não especifica	Empírica	Qualitativo	não especifica	4.º (fundamental)	Observação, Entrevistas e Questionários	"Evidenciaram-se: (a) um consenso entre as famílias investigadas quanto à importância dos deveres de casa e de seu acompanhamento pelos pais do aluno; (b) as desigualdades de condições familiares para esse acompanhamento, bem como as desigualdades de ofertas educacionais das escolas" (p. 385).

Resende (2012)	2012	Brasil	não especifica	Empírica	Qualitativo	30	4.º (fundamental)	Observação, Entrevistas e Questionários	"(...) somando-se às desigualdades no âmbito das famílias, e interagindo com elas, existem também, entre as ofertas escolares nas três turmas investigadas, desigualdades significativas (...)" (p. 177).
Resende et al. (2018)	2018	Brasil	não especifica	Empírica	Qualitativo	206	1.º ao 3.º (fundamental)	Questionário	Aumento dos conflitos em torno das TPC e da divisão do trabalho de educação entre família e escola, bem como a visualização de uma possibilidade de construção de novos acordos em torno dessa relação.
Rosário et al. (2005)	2005	Brasil	Inglês	Empírica	Quantitativo	3929	5.º ao 9.º (fundamental)	Questionário	"O nível instrutivo dos pais associa-se positiva e significativamente aos perfis de atitudes e comportamentos de TPC. As atitudes e comportamentos de TPC correlacionam-se, positiva e significativamente, com os perfis auto-regulatórios, diante do estudo. Alunos que se percepcionam como mais auto-eficazes registam melhores perfis de atitudes e comportamentos de TPC" (p. 343).
Rosário et al. (2008)	2008	Brasil	Matemática	Empírica	Quantitativo	794	5.º e 6.º (fundamental)	Questionário	"Os resultados sugerem que o rendimento a matemática se encontra explicado, positiva e significativamente, pelas variáveis escolhidas. As conclusões sugerem a urgência de repensar o TPC como ferramenta educativa promotora do sucesso académico" (p. 23).
Scarpelli et al. (2006)	2006	Brasil	Matemática	Empírica	Qualitativo	4	3.º ano (fundamental)	Observação e Intervenção	Entre as famílias, houve aumento de atitudes de reforço e diminuição de atitudes de punição e atitudes de realização das TPC no lugar dos alunos.

Simweleba & Serpell (2020)	2020	África do Sul	Matemática e Chitonga	Empírica	Qualitativo	168	5.º (fundamental)	Questionários, Entrevistas e Intervenção	Aumento das pontuações nos testes nos domínios analisados, aumento da interação pai-filho e aumento do uso de recursos por parte das famílias na instrução das TPC de seus filhos.
Suehiro & Boruchovitch(2019)	2019	Brasil	não especifica	Empírica	Quantitativo	545	2.º ao 5.º (fundamental)	Questionário	"A motivação extrínseca autônoma e as estratégias favoráveis à aprendizagem predominaram. As correlações entre os construtos alvo variaram de nulas a moderadas. A qualidade da motivação e os hábitos desfavoráveis à aprendizagem diferiram significativamente ao longo dos anos escolares, especialmente nos alunos paulistas" (p. 1).
Tornaría, Guerra, Prato & Barrera (2009)	2009	Uruguai	não especifica	Empírica	Qualitativo	856	1.º ao 3.º (médio)	Questionário e Entrevistas Semi-estruturadas	Os professores mostraram-se mais motivados com as TPC.
Valle et al. (2015)	2015	Espanha	Matemática e Língua Inglesa	Empírica	Quantitativo	326	7.º ao 9.º (fundamental)	Questionário	A quantidade de tarefas realizadas e o uso do tempo influenciam de forma positiva e significativa no desempenho escolar, enquanto a quantidade de tempo usado não reflete nos resultados. O gênero não foi significativo na antecipação do desempenho escolar, o curso influenciou negativamente o desempenho em matemática.
Vásquez (2014)	2014	Costa Rica	não especifica	Teórica	não há	não há	não há	não há	A abordagem de tarefas acadêmicas inteligentes "tem mostrado um impacto positivo na sala de aula, maximizando a motivação dos alunos para a aprendizagem, incentivando um maior protagonismo do aluno no seu desempenho escolar e envolvendo os alunos como agentes de mudança nas suas comunidades" (p.31).

Vega, Perilla & Galvis (2015)	2015	Colômbia	Línguas	Empírica	Qualitativo	118	1º (fundamental) ao 3º (médio)	Questionário	"(...), os professores mobilizam em suas representações de tarefas escolares valores muito próximos aos que circulam nos discursos lexicográficos. Assim, prevalecem os valores positivos pragmáticos, epistêmicos, deônticos e intelectuais positivos, revelando a utilidade do trabalho escolar, especialmente quando visa reforçar conteúdos, saberes declarativos, alcançados graças à obrigação que deriva do professor que este assume como interessante para o estudante" (p. 125).
Vega, Galvis & Perilla (2018)	2018	Colômbia	não especifica	Empírica	Qualitativo	712	6º (fundamental) ao 2º (médio)	Questionário	"O estudo revelou que os elementos estáveis, ou essenciais do significado do trabalho de casa, na perspetiva dos alunos, correspondem a trabalho, atividade, obrigatoriedade, casa, compreensão e aprendizagem" (p. 117).
Vega, Galvis & Perilla (2020)	2020	Colômbia	não especifica	Empírica	Quantitativo	712	do 1º (fundamental) ao 3º (médio)	Questionário	"As representações do dever de casa carregam essencialmente valores pragmáticos, intelectuais e epistêmicos positivos. Nesta ordem de ideias, a avaliação contida nas falas dos alunos que exigem a continuidade das tarefas está orientada para a utilidade que pode resultar este tipo de atividade escolar, mais pelos benefícios em termos de notas e aproveitamento quantitativo do que pela aprendizagem e transformação positiva dos sujeitos" (p. 96).

Levando em consideração os estudos que investigaram os principais conceitos que profissionais de educação, alunos e família relacionam com as TPC, encontrámos uma série de palavras. Essas palavras foram inseridas na ferramenta chamada Mentimeter (https://www.mentimeter.com/) com o objetivo de formar uma nuvem de palavras. Nela, as palavras (conceitos) mais utilizadas nos artigos aparecem em destaque, bem como são separadas automaticamente por cores de acordo com o campo semântico em comum (Figura 3).

Figura 03

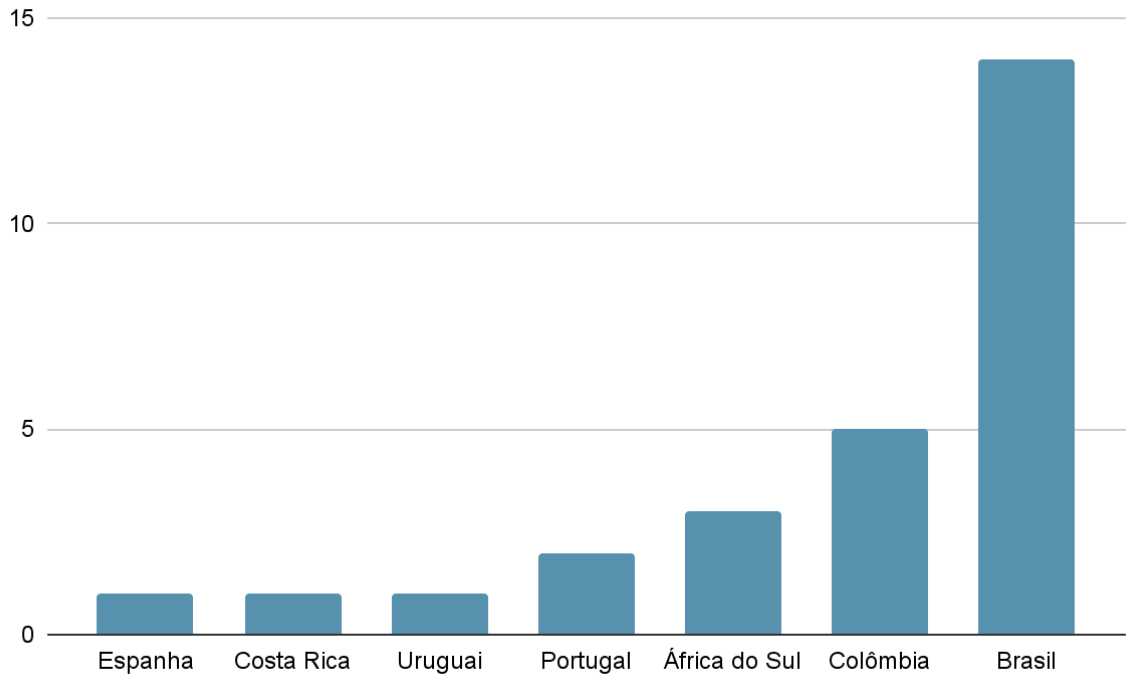
Palavras (conceitos) reportados em relação às TPC



Outra análise feita com base nos dados recolhidos foi sobre o portador de texto no qual os artigos foram publicados, assim como o país da publicação (ver Tabela 1). Verificou-se que o país com maior número de publicações na base de dados analisada foi o Brasil, com 14 estudos publicados, seguido da Colômbia, com 5, África do Sul, com 3, e Portugal, com 2 estudos. Com apenas 1 estudo, aparecem Espanha, Costa Rica e Uruguai (Figura 4).

Figura 04

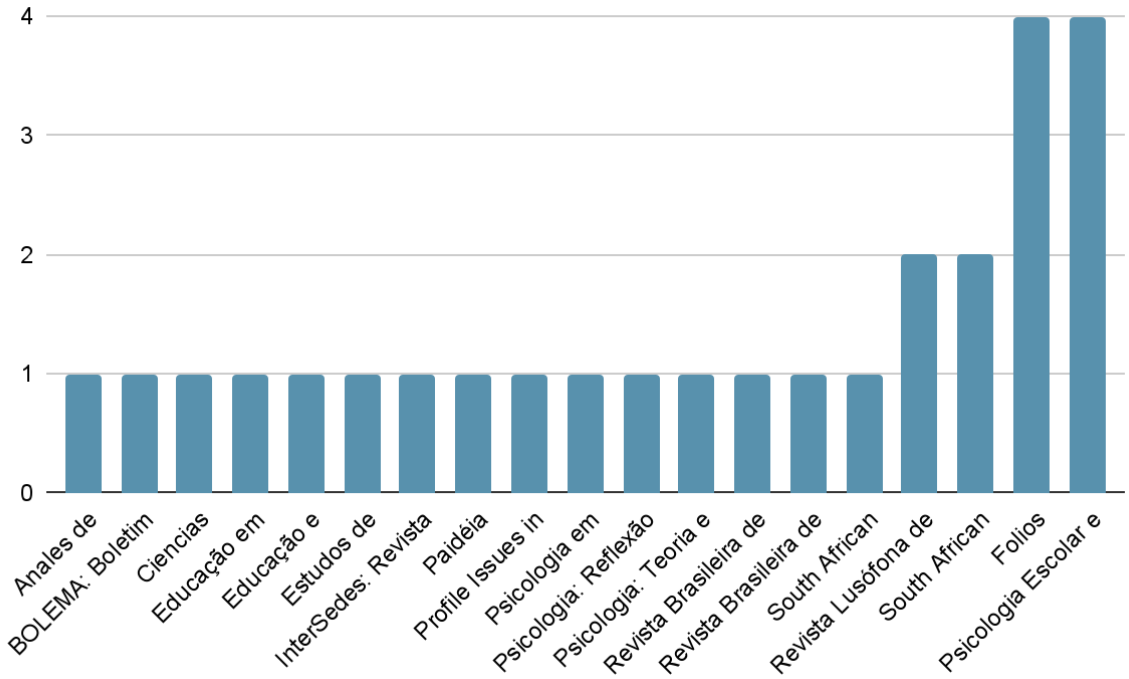
Publicações por países



Com relação aos portadores de texto, os estudos foram publicados em 19 revistas científicas dos países acima citados. As revistas que mais publicaram sobre as TPC, com 4 artigos cada, foram a Revista de La Facultad de Humanidades - Folios, da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia e a Revista Psicologia Escolar e Educacional, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Em seguida, aparecem 2 revistas, com 2 publicações cada: a Revista Lusófona de Educação (RLE), do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED) do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. As demais revistas aparecem com apenas uma publicação cada (Figura 5): Anales de Psicología, BOLEMA: Boletim de Educação Matemática, Ciências Psicológicas, Educação em Revista, Educação e Realidade, Estudos de Psicologia (Campinas), InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, Paidéia, Profile Issues in Teachers' Professional Development, Psicologia em Estudo, Psicologia: Reflexão e Crítica, Psicologia: Teoria e Pesquisa, Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Brasileira de Educação Especial, South African Journal of Childhood Education.

Figura 05

Quantidade de artigos por revista

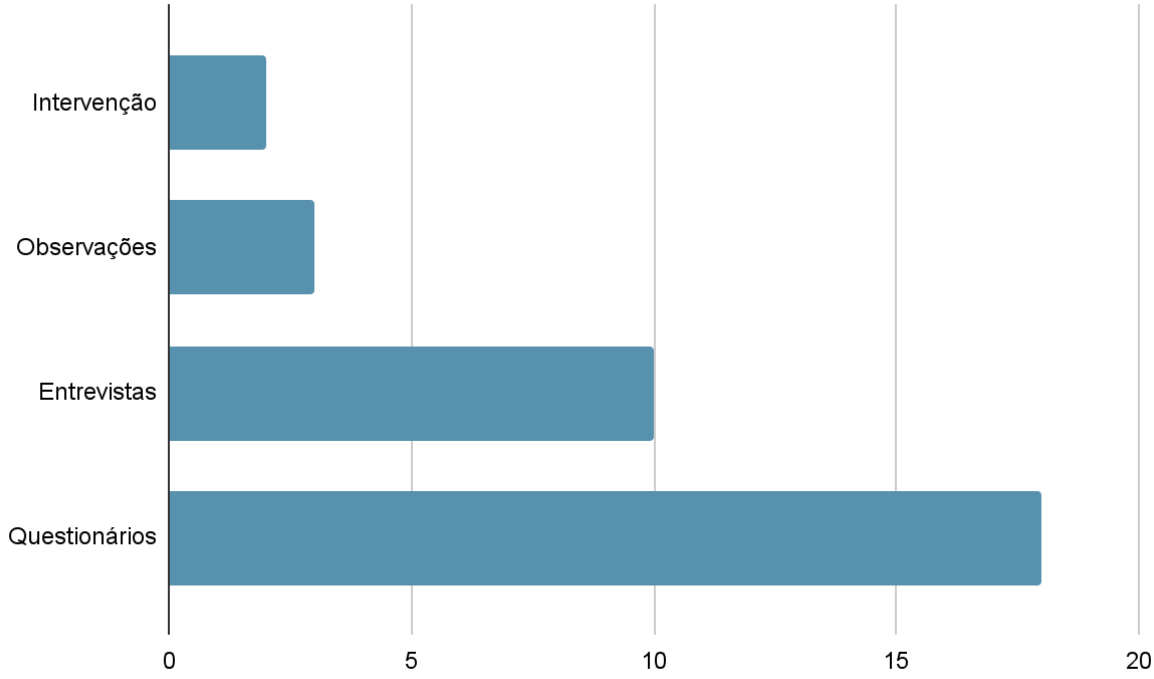


A maior parte dos artigos analisados (n = 18) não levou em consideração uma disciplina específica, pesquisando as TPC de modo geral (ver Tabela 1). Os restantes (ver Tabela 1) focaram-se, simultaneamente ou não, em disciplinas como Matemática (n = 6), Línguas (n = 1), Língua Inglesa (n = 3) e Chitonga - língua falada pelo povo da Zâmbia (n = 1).

As medidas utilizadas como suporte para a recolha dos dados dos 24 artigos empíricos foram (ver Tabela 1): Questionários (n = 18), Entrevistas (n = 10), Observações (n = 3) e Intervenção (n = 2). A soma deste indicador não corresponde a 24 pois algumas medidas foram utilizadas ao mesmo tempo em um mesmo artigo (Figura 6).

Figura 05

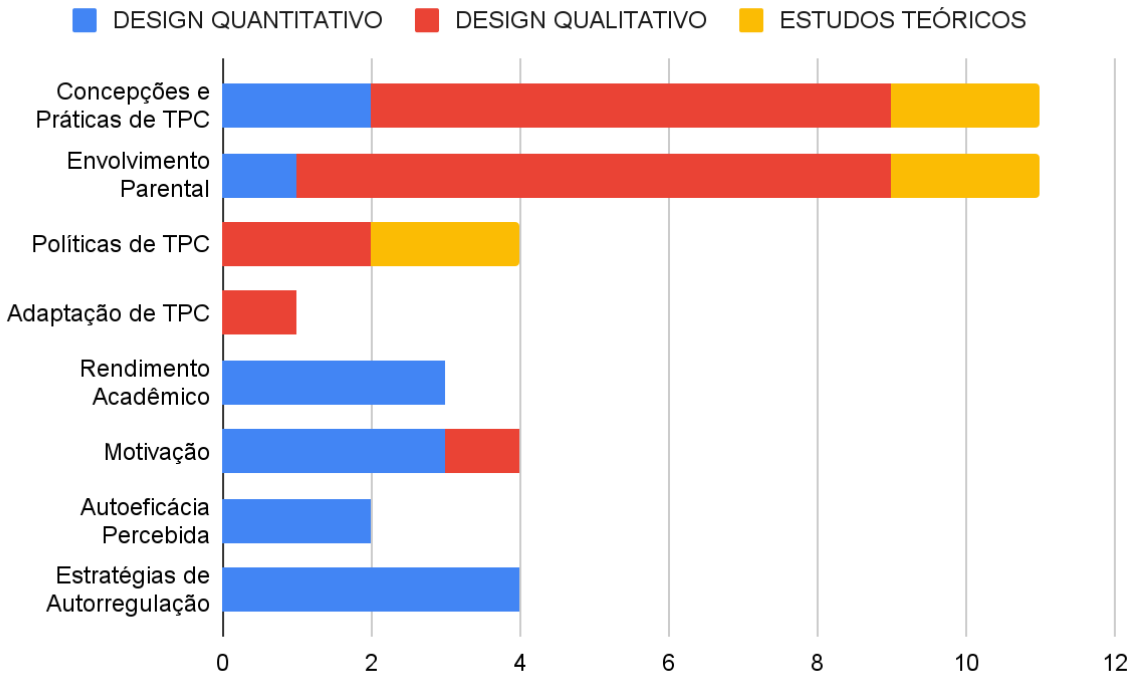
Medidas de coleta dos dados



Outro resultado importante na análise dos artigos diz respeito aos focos de estudo dos artigos de acordo com o seu design. Nesse tópico, os resultados também não correspondem ao número total de artigos elencados neste texto, pois alguns deles investigaram mais de um foco. Os estudos empíricos quantitativos tiveram como objetivo estudar as seguintes variáveis: "Conceções e Práticas de TPC" (n = 2); "Envolvimento Parental" (n = 1); "Rendimento Acadêmico" (n = 3); "Motivação" (n = 3); "Autoeficácia Percebida" (n = 2); e "Estratégias de Autorregulação" (n = 4). Já os estudos empíricos qualitativos investigaram os seguintes temas: "Conceções e Práticas de TPC" (n = 7); "Envolvimento Parental" (n = 8); "Políticas de TPC" (n = 2); "Adaptação Curricular" (n = 1); e "Motivação" (n = 1). Os estudos teóricos tiveram como foco investigar: "Conceções e Práticas de TPC" (n = 2); "Envolvimento Parental" (n = 2); e "Políticas de TPC" (n = 2) (Figura 7).

Figura 07

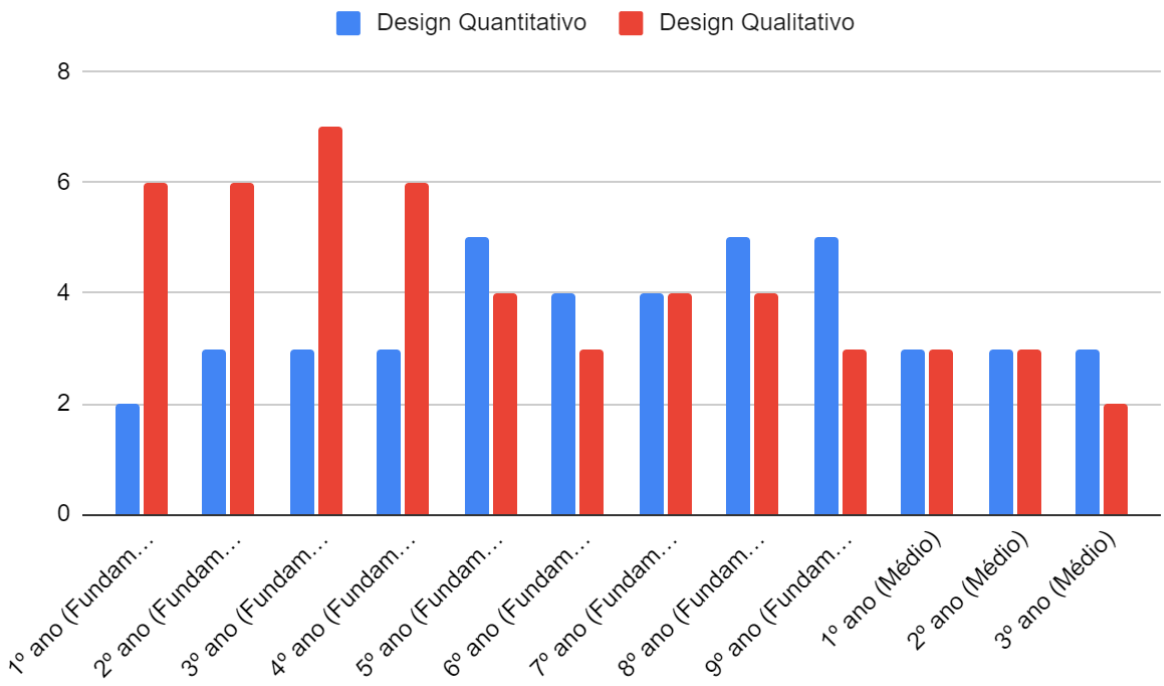
Focos de estudo



Relativamente aos participantes dos estudos incluídos no presente trabalho, estes frequentavam diferentes níveis e anos de escolaridade. O número de artigos centrados nos diferentes níveis e anos de escolaridade foi organizado de acordo com o seu tipo de design. Relativamente aos estudos de natureza quantitativa: ensino básico/fundamental: "1.º ano" (n = 2), "2.º ano" (n = 3), "3.º ano" (n = 3), "4.º ano" (n = 3), "5.º ano" (n = 5), "6.º ano" (n = 4), "7.º ano" (n = 4), "8.º ano" (n = 5), "9.º ano" (n = 5) e ensino médio:"1.º ano" (n = 3)", "2.º ano" (n = 3), "3.º ano" (n = 3). Já os estudos de natureza qualitativa ensino fundamental: "1.º ano" (n = 6), "2.º ano" (n = 6), "3.º ano" (n = 7), "4.º ano" (n = 6), "5.º ano" (n = 4), "6.º ano" (n = 3), "7.º ano" (n = 4), "8.º ano" (n = 4), "9.º ano" (n = 3) e ensino médio: "1.º ano" (n = 3)", "2.º ano" (n = 3), "3.º ano" (n = 2).

Figura 08

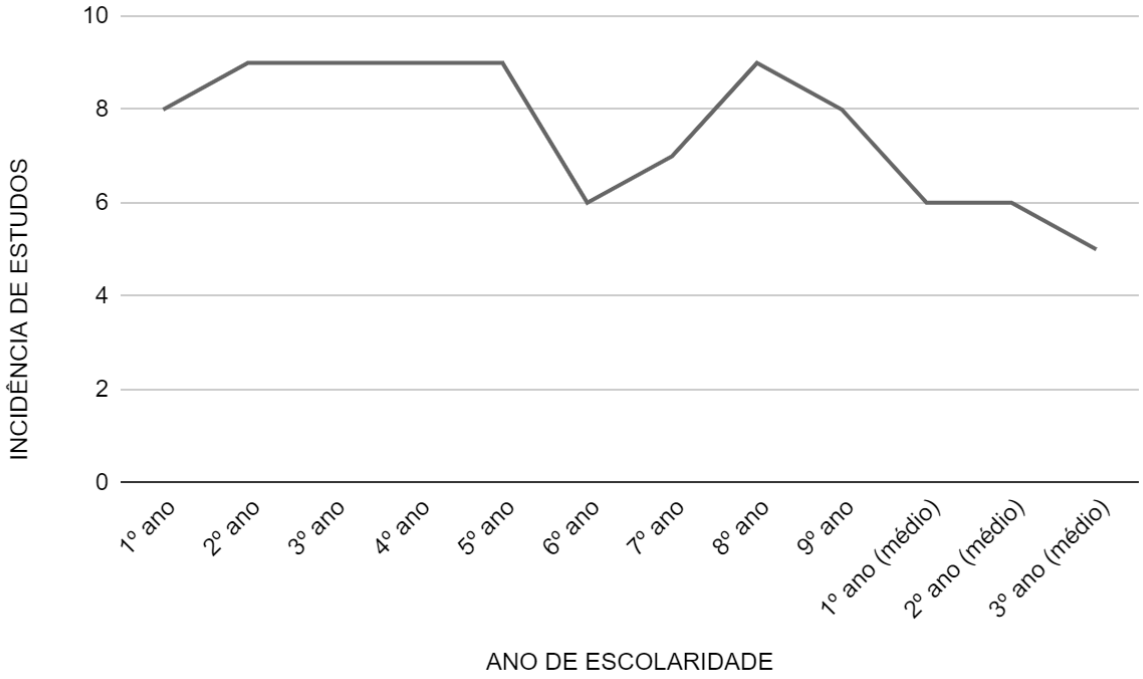
Níveis e anos de escolaridade dos participantes X Design



Verificando os dados com relação aos anos de escolaridade em que as pesquisas em geral focaram, temos os resultados seguintes: “1.º ano” (n = 8); “2.º ano” (n = 9); “3.º ano” (n = 9); “4.º ano” (n = 9); “5.º ano” (n = 9); “6.º ano” (n = 6); “7.º ano” (n = 7); “8.º ano” (n = 9); “9.º ano” (n = 8); ensino médio: “1º ano” (n = 6); “2.º ano” (n = 6); “3.º ano” (n = 5) (Figura 9). A figura 9 aponta uma manutenção de uma média alta do número de estudos, relativamente aos outros níveis de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental e 5.º ano, e um decréscimo a partir do 9.º ano. Os números referidos não somam o total de artigos analisados, pois alguns centraram suas investigações em mais de um ano de escolaridade (ver Tabela 1).

Figura 09

Incidência de estudos por ano de escolaridade



Tal como referido anteriormente, os estudos empíricos incluídos na amostra do presente trabalho são de natureza qualitativa e quantitativa. Assim sendo, de seguida são apresentados os principais resultados desses estudos, de acordo com o seu design de investigação (ver Figura 10).

Figura 10

Principais resultados de acordo com o design dos estudos



Discussão

O presente trabalho consistiu na realização de uma revisão bibliométrica centrada na temática das TPC. Dos estudos que emergiram da pesquisa efetuada na base de dados do Scielo Brasil, podemos identificar diversos caminhos e vínculos referidos às TPC como foco das pesquisas. Vários estudos trazem elementos significativos para a reflexão sobre as conceções de

estudantes, professores e/ou famílias sobre o significado das TPC, bem como a aplicação do seu conceito na prática.

As publicações que foram analisadas no presente texto, com data de publicação entre 2004 e 2020, assinalam um maior crescimento nos últimos seis anos. Esses dados revelam o crescente interesse da academia acerca das TPC, o que, seguindo essa tendência, aparenta indicar o aumento de estudos nos próximos anos. Assim como, conforme esperado pelo fato da utilização da base de dados do Scielo Brasil, o país que apareceu com maior número de publicações foi o Brasil, ainda embora os portadores de texto que aparecem com mais publicações sejam a Revista Escolar e Educacional e Folios, com esse segundo sendo uma revista da Colômbia.

O número de participantes das investigações variou entre ensino fundamental e médio, com incidência maior de estudos de design qualitativo do 1.º ao 4.º ano do ensino fundamental, talvez por esses anos de escolaridade marcarem o início desse nível de ensino. Os estudos de design quantitativos mostraram-se um pouco mais equilibrados, com maior incidência no 5.º ano e no 8.º e 9.º anos do ensino básico/fundamental, possivelmente por estes marcarem fins de ciclo no sistema educativo brasileiro (5.º ano marca o fim dos anos iniciais do fundamental e 8.º e 9.º marcam o fim dos anos finais do ensino fundamental e transição para o ensino médio); nos estudos realizados fora do Brasil, a explicação pode estar associada à maior facilidade de recolha de dados em etapas superiores do sistema educativo.

Relativamente à medida utilizada para recolha de dados, a maior parte dos estudos empíricos optou por fazer uso de questionários e entrevistas, possivelmente por essas medidas serem mais flexíveis, tendo em vista que os questionários são técnicas com, entre outros fatores, questões objetivas e de fácil pontuação, enquanto as entrevistas, entre outros aspetos, tornam viáveis a confirmação de respostas e podem ser aplicadas a pessoas que não estão habilitadas para a leitura (Barbosa, 2008). Por outro lado, ainda segundo Barbosa (2008), o questionário tem algumas fragilidades, tais como a possibilidade de possibilitar a interpretação das questões abertas e a possibilidade de suas questões apresentarem itens imprecisos. Por fim, os pontos frágeis identificados nas entrevistas, segundo Barbosa (2008), consistem em aspetos tais como a possibilidade de polarização do entrevistador, sendo sensíveis às impressões do entrevistado, à necessidade de um treinamento especializado e até às próprias características de entrevistados e entrevistadores.

Ao analisar os conceitos relativos às TPC, levando em consideração o percurso histórico de implantação de políticas públicas que regulamentem sua prática, surge o estudo de Carvalho

(2004), que consiste em uma revisão bibliográfica que traça um panorama da evolução das políticas de TPC desde o surgimento da escolarização obrigatória, contextualizando os acontecimentos e debates com momentos históricos marcantes no mundo, e elaborando um paralelo entre Estados Unidos e Brasil. Em outro estudo, Carvalho (2006) afirma que as TPC constituem efetivamente uma política formal, responsável por articular os esforços entre famílias e escolas. Este autor indica que se criaram políticas públicas de promoção das TPC como contributo para nortear as práticas de TPC e para que essas práticas pudessem favorecer o desempenho académico dos estudantes. No entanto, um problema levantado por essa mesma autora (Carvalho, 2004, 2006) é o fato de que essas políticas não consideram as diferentes organizações familiares e a desigualdade de género existente nesses contextos, os quais frequentemente sobrecarregam a figura familiar feminina com as obrigações educativas. Pela sua importância, são necessárias mais investigações acerca das políticas de TPC, já que, na amostra desta revisão, foram constatadas apenas quatro investigações (duas com design qualitativo e duas revisões bibliográficas).

A pesquisa realizada na base de dados referida reportou tanto estudos com design qualitativo, quanto quantitativo. Os resultados dos estudos de design qualitativo aportam contribuições significativas relativamente ao envolvimento parental nas TPC. Como principais contribuições, podemos destacar a perceção das famílias relativamente à importância das TPC, bem como a necessidade de sua participação na sua realização, a fim de contribuir para a melhoria do rendimento académico dos estudantes. Nesse sentido, Resende (2008) evidenciou que as famílias pesquisadas em seu trabalho reconhecem a importância das TPC, pois relatam acreditar que o dever de educar perpassa também pela família. No entanto, aparecem como resultados algumas diferenças entre a visão de famílias de nível económico baixo e médio sobre a importância das TPC, concordando, quase que unanimemente, com o reconhecimento de sua utilidade. Discordando, apenas, sobre os modelos de TPC aplicados pelos professores. Esses resultados corroboram com Resende (2013) que afirma que à medida em que as TPC envolvem família e escola, reúnem, simultaneamente, medidas de complementaridade e de conflitos que existem nessa relação.

Ainda sobre os resultados dos estudos qualitativos, uma lacuna encontrada nos estudos diz respeito à adaptação de TPC: i) a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), pois foi encontrado apenas um estudo que aborda essa temática (Gregorutti et al., 2017); e ii) de acordo com necessidades relativas às condições de realização dos estudantes (Morgado, 2005).

Gregorutti et al. (2017) investigam o envio de TPC a crianças com Deficiência Física (DF), presença de adaptação e as dificuldades encontradas pelos professores para a elaboração e adequação das propostas a esses estudantes, assim como pretendem identificar, junto aos cuidadores familiares (pais, mães ou responsáveis envolvidos no cuidado com a criança), a receção de TPC, a frequência com que ocorriam e as dificuldades encontradas no auxílio para a realização das TPC. Os resultados da investigação apontaram para obstáculos na aprendizagem dos alunos com DF que a tornam um desafio praticamente inalcançável para estas crianças: a ausência de adequação das TPC às suas capacidades, rotinas e possibilidades; e o olhar desacreditado dos cuidadores familiares sobre as possibilidades das crianças com DF, pois a superproteção e a subestimação desses adultos podem repercutir no desenvolvimento e na aquisição de autonomia na realização das tarefas diárias. A pesquisa também mostrou uma dificuldade assumida pelos professores em adequar as TPC às necessidades desse público. Os professores acabam por enviar TPC na mesma frequência e, muitas vezes, com o mesmo conteúdo. É notória a urgência de mais trabalhos científicos que foquem esta realidade, estudos que analisem as adaptações das TPC à realidade, às necessidades, ao desenvolvimento e ao rendimento académico de estudantes com NEE.

No âmbito dos estudos com design quantitativo, os resultados dos estudos apontam no sentido da melhoria do rendimento académico em função das TPC. Os artigos encontrados nesta revisão relatam alguns fatores preditores de um bom aproveitamento escolar, a saber: "motivação", "autoeficácia percebida" e "estratégias de autorregulação". Regueiro et al. (2020) concluíram que quanto maior o rendimento académico mais TPC's o aluno realiza, assim como quanto maior é o nível de motivação intrínseca dos alunos, maior é o seu envolvimento com as TPC. No entanto, as autoras alertam que à medida que a escolaridade aumenta, menos TPC os alunos realizam e menos tempo dedicam à sua realização. A motivação intrínseca está relacionada com um melhor desempenho escolar, uma maior perceção de utilidade e um maior número de TPC realizadas (Regueiro, Suárez, Rodríguez & Piñeiro, 2014; Suehiro & Boruchovitch, 2019). Finalmente, no seu trabalho, Regueiro et al. (2020) reiteram que é importante considerar a qualidade das TPC, mais que a quantidade de TPC realizadas. Apesar desses resultados, Suehiro e Boruchovitch (2019) ressaltam a escassez de estudos que correlacionem a dimensão motivação com a realização de TPC. A autoeficácia percebida foi descrita no estudo de Rosário et al. (2005) como fundamental para a realização das TPC e o nível de implicação do estudante com a tarefa, consequentemente para o desempenho na mesma. A visão pessoal do estudante sobre sua própria capacidade de aprender, na medida em que o torna mais capacitado para focalizar a sua

atenção na realização das tarefas (Rosário, 2004; Zimmerman & Schunk, 2001), desempenha um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem (Rosário, 2004). Associando esse aspeto ao género, a pesquisa indica que as meninas mostram-se mais autorreguladoras que os meninos, investindo mais tempo e esforço, e aplicando estratégias de autorregulação na realização das suas TPC que se revelaram mais eficazes (Cadime et al., 2017; Regueiro et al., 2020; Valle et al., 2015).

No domínio da autorregulação, Cadime et al. (2017) relatam que há três instrumentos que avaliam essa competência nos estudantes durante a realização das TPC: Escala de Gestão das TPC - medida de autorrelato para estudantes do Ensino Médio, composta por 22 itens (Xu, 2008; Yang e Xu, 2015); Questionário de Autoavaliação: Trabalho de Casa (SAQ) - medida do valor de utilidade e do valor intrínseco das TPC, esforço e persistência e o planeamento e auto-verificação, com 34 itens (Hong et al., 2009); Escala de Distração da Tarefa de Casa (HDS) - medida de (in)capacidade de eliminar distratores e manter a atenção nas TPC, constituída por 6 itens avaliados com escala do tipo Likert (Xu, 2015). Esses instrumentos são capazes de fornecer informações importantes sobre a capacidade de os estudantes utilizarem estratégias de autorregulação para realizarem as suas TPC e melhorarem seu aproveitamento escolar. Por serem instrumentos relativamente recentes, são necessárias mais investigações que utilizem estes instrumentos como fonte de obtenção de dados associados à autorregulação da aprendizagem.

Os artigos selecionados na presente revisão bibliométrica não incluem investigações que exploram o papel das TPC no processo de ensino-aprendizagem de crianças da educação infantil. Estudos futuros poderão colmatar esta lacuna de investigação.

Este estudo apresenta como limitação o fato de a pesquisa ter sido feita em apenas numa base de dados. Podem existir outros estudos sobre a temática das TPC em outras bases de dados que não foram incluídos nesta investigação. Estudos futuros poderão considerar um maior leque de bases de dados.

Conclusão

O presente estudo, realizado a partir da revisão bibliométrica da literatura, permitiu concluir que existem poucos estudos centrados na TPC acessíveis na base de dados Scielo Brasil. Os estudos que surgiram na pesquisa levam em consideração algumas dimensões como: adaptação curricular, autoeficácia percebida, rendimento acadêmico, políticas de TPC, motivação e estratégias de autorregulação, com essa última variável revelando-se como emergente nos

estudos. Contudo, são necessários estudos de larga escala para mapear as práticas de TPC utilizadas pelos professores e o seu impacto nos alunos ao longo da escolaridade. Este mapeamento seria essencial para sustentar documentos formais de educação no que respeita às práticas de TPC dos professores e contribuir para o impacto das TPC na aprendizagem e rendimento dos alunos.

Referências

Barbosa, E. F. (2008). *Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisas Educacionais.* Educativa: Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais. Recuperado de http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf

*Bzuneck, J. A., Megliato, J. G. P. & Rufini, S. E. (2013). Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 17*(1), 151-161. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100016

*Cadime, I., Cruz, J., Silva, C. & Ribeiro, I. (2017). Homework self-regulation strategies: a gender and educational-level invariance analysis. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 30*(8), 1-10. https://doi.org/10.1186/s41155-017-0062-z

Carvalho, M. E. P. de (1997). *Family-school relations: How enhanced parental participation in schooling reinforces social inequality and undermines family autonomy*. Tese de Doutorado em Curriculum, Teaching and Educational Policy. Department of Teacher Education, Michigan State University, East Lansing.

Carvalho, M. E. P. de (2000). *Family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates. Contemplado com o *2000 AESA Critic's Choice Award* (American Educational Studies Association).

*Carvalho, M. E. P. de (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação, 25,* 94-104. https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100009

*Carvalho, M. E. P. de (2006). O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, *8*, 85-102. Recuperado de https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/693

Chueke, G. V. & Amatucci, M. (2015). O que é bibliometria? Uma introdução ao fórum. *Revista Eletrônica de Negócios Internacionais, 10*(2), 1-5. https://internext.espm.br/internext/article/view/330/233

Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and*

parents (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Cooper, H., Robinson, J. & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1-62.

Cooper, H. (2007). *The battle over homework* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal, 100*(5), 529. http://dx.doi.org/10.1086/499654

Corno, L. & XU, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, *43*(3), 227-233. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9

Crossan, M. M. & Apaydin, M. (2010). A Multi-Dimensional Framework of Organizational Innovation: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Management Studies, 47*(6), 1154-1191. http://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00880.x

Cunha, J. (2018). *Monitorização do TPC de matemática*: mapeando e avaliando práticas de professores, alunos e pais. [Tese de Doutoramento não publicada] Universidade do Minho.

Cunha, J., Nunes, A., Martins, J., & Moreira, T. (2018). Tarefa para Casa: sim ou não? Uma perspectiva autorregulatória da aprendizagem. *Revista de Educação PUC - Campinas, 23*(3), 385-406. http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a4105

*Daza, N. P. A. & Garavito, S. J. (2009). Parental Involvement in English Homework Tasks: Bridging the Gap between School and Home. *Profile Issues in Teachers' Professional Development, 11*(2), 105-115. Recuperado de https://www.semanticscholar.org/paper/Parental-Involvement-in-English-Homework-Tasks%3A-the-Daza-Garavito/c3f45c484242550794cf1afc8d7236cf1c6cece6

Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. (2019). Institui a Política Nacional de Alfabetização. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm

Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review, 20*, 35-54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003

*Fernandez, A. P. de O., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. C. e, Lima, M. B. S. & Santos, C. O. dos (2014). Envolvimentos parental na tarefa escolar. *Psicologia Educacional e Escolar, 18*(3), 529-536. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183786

Gill, B., & Schlossman, S. (1995). Homework is a parent's eyes and ears. *LA Times*, p.B7, 24 January.

*Gregorutti, C. , Zafani, M., Omote, S. & Baleotti, L. (2017). A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. *Revista Brasileira de Educação Especial, 23*(2), 233-244. http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200006

Hong, E., Peng, Y. & Rowell, LL. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and

achievement-level differences. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 269-276. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.009

*Knijnik, G. & Junges, D. de L. V. (2014). A Relação Família-Escola e a Prática do "Dever de Casa" de Matemática: um estudo sobre seus tensionamentos. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 28*(49), 662-681. https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a10

Kohn, A. (2007). Rethinking Homework. *Principal, 86*(3), 35-38. Recuperado de https://www.alfiekohn.org/article/rethinking-homework/

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014

Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J. & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education, 152,* 1-17. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869

Martins, R. M., Serra, F. A. R., Ferreira, M. P. & Reis, N. R. (2012, setembro). Análise da Produção Científica sobre Empresas Familiares: um estudo bibliométrico. *Anais do Encontro da ANPAD,* Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 36. Recuperado de http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/63/2012_EOR1885.pdf

Ministério da Educação. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: Autor. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Autor. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Ministério da Educação. (2019). Compromisso Nacional pela Educação Básica. Brasília: Autor. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Recuperado em 19 de julho de 2021 de http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao

*Morgado, N. da L. T. P. B. (2005). Trabalhos para casa: práticas, funções e significados. Perspectiva dos professores do Ensino Básico, 1º ciclo. *Revista Lusófona de Educação, 6*, 230-232.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk:* the imperative for educational reform. Washington, DC: Department of Education.

*Ndebele, M. (2018). Homework in the Foundation Phase: Perceptions of principals of eight public primary schools in Johannesburg. *South African Journal of Education, 38*(2), 1-12.

https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1461

*Perilla, M. C., Galvis, A. W. S. & Vega, J. R. (2014). La representación del significado léxico y la movilización de valores sociales: la tarea escolar. *FOLIOS, 40*, 105-124. https://doi.org/10.17227/01234870.40folios105.124

*Pfeiffer, V. (2018). Homework policy review: A case of a public school in the Western Cape Provincy. *South African Journal of Education, 38*(1), 1-10. https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1462

Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation, 24*(4), 348-349. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alan_Pritchard/publication/236031787_Statistical_Bibliography_or_Bibliometrics/links/0c960515e7c3e50f9c000000/Statistical-Bibliography-or-Bibliometrics&hl=pt-PT&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&d=13736136877258503 3&ei=S_71Ylu8OvPJsQLG97XABg&scisig=AAGBfm1zToASwsF-OCIsFF2FPuh3W1RHYg

Regueiro, B., Suárez, N., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2014). Variáveis que predizem o envolvimento dos alunos nas tarefas de casa no ensino médio. *Journal of Psychology and Education, 9*(2), 45-55.

*Regueiro, B., Martínez, R., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. & Ferradás, M. del M. (2020). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico. *Psicologia Escolar e Educacional, 24*, 1-7. https://doi.org/10.1590/2175-35392020192474

*Resende, T. de F. (2008). Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. Paidéia, *18*(40), 385-398. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200014

*Resende, T. de F. (2012). Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. *Educação em Revista, 28*(3), 159-184. https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300008

Resende, T. de F. (2013). Pela "janela" do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? (Orgs.), *Família & Escola: novas perspectivas de análise* (pp. 199-215). Rio de Janeiro: Vozes.

*Resende, T. de F., Canaan, M. G., Reis, L. da S., Oliveira, R. A. de & Souza, T. C. S. de (2018). Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral. *Educação & Realidade, 43*(2), 435-456. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623662458

Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar - (Des)venturas do Testas.* Porto: Porto Editora.

*Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo, 10*(3), 343-351. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000300002

*Rosário, P., Baldaque, M., Mourão, R., Nuñez, J. C., González-Pienda, J. A., Valle, A. & Joly, M.

C. (2008). *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 12*(1), 23-35. https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100003

Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E. & Tuero-Herrero, E. (2011). Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema, 23*(4), 681-687. Recuperado de http://hdl.handle.net/1822/14746

*Scarpelli, P. B., Costa, C. E. & Souza, S. R. de (2006). Treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas), 23*(1), 55-65. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2006000100007

*Simweleba, N., & Serpell, R. (2020). Parental involvement and learners' performance in rural basic schools of Zambia. *South Africa Journal of Childhood Education, 10*(1), 1-13. https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.608

*Suehiro, A. B., & Boruchovitch, E. (2019). Motivação para a leitura e lição de casa no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 35*, 1-11. http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3535

The Scientific Electronic Library Online - Scielo. Recuperado em 22 de julho de 2021 de https://old.scielo.br/

*Tornaría, M. del L. G., Guerra, A., Prato, S., & Barrera, P. (2009). Los deberes escolares en el marco de las relaciones familia - escuela. *Ciencias Psicológicas, 3*(2), 219-224. Recuperado de https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/153/137

*Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología, 31*(2), 562-569. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131

*Vásquez, K. V. C. (2014). La tarea académica inteligente: valioso componente en la mediación del proceso de aprendizaje. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, XV*(32), 31-45. http://dx.doi.org/10.15517/ISUCR.V15I32.17794

*Vega, J. R., Perilla, M. C. C. & Galvis, A. W. S. (2015). Las tareas escolares: representaciones de los docentes de lenguas. *Folios, 42*, 105-126. https://doi.org/10.17227/01234870.42folios105.126

*Vega, J. R., Galvis, A. W. S. & Perilla, M. C. (2018). La tarea escolar: representaciones lingüísticas de los estudiantes. *Folios, 48*, 101-119. https://doi.org/10.17227/folios.48-8138

*Vega, J. R., Galvis, A. W. S. & Perilla, M. C. C. (2020). Representación del significado léxico de tarea escolar: la visión de los estudiantes. *Folios, 51*, 79-97. http://dx.doi.org/10.17227/folios.51-8644

Xu, J. & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record, 100*(2), 402-438. Recuperado de https://www.tcrecord.org/books/Content.asp?ContentID=10316

Xu, J. & Yuan, R. (2003) Doing homework: Listening to students,'parents,'and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal, 13*(2), 25-44. Recuperado de https://www.adi.org/journal/fw03/Xu%20&%20Yuan.pdf

Xu, J. (2008). Validação de notas na escala de gerenciamento de lição de casa para alunos do ensino médio. *The Elementary School Journal, 109*(1), 82–95.

Xu, J. (2015). Investigando fatores que influenciam a distração convencional e distração relacionada à tecnologia em tarefas de matemática. *Computers & Education, 81*, 304-314.

Yang, F, & Xu, J. (2015). Examinando as propriedades psicométricas da Escala de Gerenciamento do Trabalho de Casa para alunos do ensino médio na China. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(3), 268-277.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*(4), 397-417. http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003